

Universidade de Lisboa



**O oral como estratégia para o desenvolvimento da escrita
na disciplina de Literatura Portuguesa**

Mário Sérgio Pimentel Alves

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2014

Universidade de Lisboa



**O oral como estratégia para o desenvolvimento da escrita
na disciplina de Literatura Portuguesa**

Mário Sérgio Pimentel Alves

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Mata
Coorientado pela Dr.^a Cristina Duarte

Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário
e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário

2014

“Não tornes por detrás, pois é fraqueza / Desistir-se da cousa começada.”

(Luís de Camões, *Os Lusíadas*, Canto I, estância 40)

AGRADECIMENTOS

Agora que me vejo chegado ao final de mais uma longa e importante etapa da minha vida académica, gostaria de apresentar os meus profundos agradecimentos a todos aqueles que, de forma mais ou menos intensa, estiveram presentes no decorrer da sua concretização.

À minha orientadora, a Professora Doutora Ana Isabel Mata, por todo o incentivo e dedicação manifestados. Agradeço-lhe as leituras que fez deste relatório, os infindáveis conselhos que me deu e as ponderadas chamadas de atenção que nunca hesitou fazer. Obrigado por ter pensado comigo tantas vezes em voz alta.

À Dr.^a Cristina Duarte, professora cooperante, uma das pessoas mais competentes com quem já trabalhei, pelo modo como me permitiu crescer de uma forma monumental. A ela, agradeço a disponibilidade demonstrada, as sábias lições que me soube dar e toda a coorientação feita. A ela, transmito o meu mais elevado reconhecimento.

Aos alunos do 11.º L da Escola Secundária de Camões, a turma que qualquer professor gostaria de ter, agradeço a simpatia, o entusiasmo e o empenho com que sempre trabalharam.

Aos restantes professores que me acompanharam ao longo destes dois anos de mestrado, pois todos, à sua maneira, contribuíram, e muito, para a minha formação. São eles: a Dr.^a Marta Sá Fialho (da Escola Secundária de Miraflores); o Professor Doutor Joaquim Pintassilgo e as Professoras Doutoradas Sofia Freire, Paula Guimarães, Benedita Portugal e Melo, Ana Henriques e Florbela Luiz de Sousa (todos do Instituto de Educação); as Professoras Doutoradas Ana Lúcia Santos, Isabel Rocheta e Margarida Braga Neves, o Professor Doutor José María Rovira e as Dr.^{as} Margarida Amado Acosta e María del Carmen Fondo (todos da Faculdade de Letras).

Ao Dr. José León Acosta Carrillo, um agradecimento e uma gratidão muito especiais. Também com ele desenvolvi enormes aprendizagens.

Um especial obrigado aos restantes professores que me acompanharam em toda a minha formação, desde o ensino primário até à licenciatura.

A todos os meus colegas de mestrado, tanto aos que ficaram a meio como aos que sobreviveram ou têm sobrevivido a este ritmo alucinante, agradeço o companheirismo e o espírito de entreajuda.

Aos meus amigos, um especial agradecimento pela compreensão. Sei que estive dois anos ausente e que perdi muita coisa pelo meio, mas a verdade é que me entreguei de alma e coração a este projeto.

Por último, agradeço à minha família.

ÍNDICE

RESUMO	xi
ABSTRACT	xiii
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Objeto de estudo e objetivos	1
1.2. Principais motivações	4
1.3. Estrutura do relatório	7
2. ENQUADRAMENTO	9
2.1. O modelo didático de ensino dos gêneros orais e escritos de Dolz, Noverraz & Schneuwly	9
2.2. A competência de escrita	13
2.2.1. A escrita como processo complexo	14
2.2.2. Modelos processuais de composição escrita	17
2.2.3. A escrita imitativa do estilo de autores literários	22
2.3. A competência de oralidade	27
2.3.1. Que oral ensinar?	28
2.3.2. O oral enquanto ferramenta de ensino	32
2.4. Das relações entre literatura, língua materna e ensino	35
2.4.1. Afinidades entre língua e literatura	36
2.4.2. O lugar da literatura no ensino da língua materna	37
3. METODOLOGIA	41
3.1. Desenho da intervenção didática	41
3.2. Bases para a seleção de excertos de referência	44
3.3. O contexto escolar e a turma envolvida no projeto	47
3.3.1. Apresentação da escola	47
3.3.2. Caracterização da turma	48
4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	51
4.1. Pré-teste/pós-teste	55
4.2. A sequência didática	61
4.2.1. Oficina 1: “É possível a escrita imitativa?”	62
4.2.2. Oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I”	76

4.2.3. Oficina 3: “Para uma fusão com as palavras – Parte II”	80
4.2.4. Oficina 4: “Mãos à obra – Partes I e II”	84
4.3. Instrumentos de avaliação construídos	94
4.3.1. Análise do desempenho dos alunos na oficina 4	97
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	99
5.1. Resultados gerais obtidos no pré-teste e no pós-teste	99
5.2. Análise detalhada dos resultados e sua interpretação	103
5.2.1. Subidas acentuadas (entre 13% e 18%)	105
5.2.2. Subidas intermédias (entre 5% e 10%)	113
5.2.3. Variações não significativas (entre 0% e 1%)	122
5.2.4. Descidas (-8% e -12%)	127
6. CONCLUSÕES E OBSERVAÇÕES FINAIS	133
BIBLIOGRAFIA	139
ANEXOS	149
Anexo 1. Diagnose: plano de aula e respetivos materiais	150
Anexo 2. Planos de aula da intervenção didática	164
Anexo 3. Materiais elaborados para a intervenção didática	176
Anexo 4. Instrumentos de avaliação construídos	230
Anexo 5. Compilação dos melhores textos produzidos pelos alunos	240

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática de ensino dos gêneros orais e escritos (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)	10
Figura 2 - Modelo processual de escrita (Flower & Hayes, 1981).....	18
Figura 3 - Modelo de relato do conhecimento (<i>knowledge-telling</i>) (Bereiter & Scardamalia, 1987)	20
Figura 4 - Modelo de transformação do conhecimento (<i>knowledge-transforming</i>) (Bereiter & Scardamalia, 1987).....	21
Figura 5 - Esquema da intervenção didática sobre escrita imitativa	43
Figura 6 - Situação socioprofissional dos pais dos alunos.....	50
Figura 7 - Guião do pré-teste/pós-teste.....	57
Figura 8 - Documento anexo ao pré-teste/pós-teste	60
Figura 9 - Guião da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?”	65
Figura 10 - <i>PowerPoint</i> ® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivo 1).....	67
Figura 11 - <i>PowerPoint</i> ® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivos 2, 3 e 4).....	68
Figura 12 - <i>PowerPoint</i> ® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivos 6, 7, 8, 9, 10 e 11)	71
Figura 13 - <i>PowerPoint</i> ® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivos 13, 14 e 15).....	73
Figura 14 - <i>PowerPoint</i> ® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivos 17 e 21).....	74
Figura 15 - <i>PowerPoint</i> ® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivo 22)	75
Figura 16 - Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (página de rosto).....	77
Figura 17 - Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (página das instruções)	78
Figura 18 - Guião da oficina 3: “Para uma fusão com as palavras – Parte II”.....	83
Figura 19 - Primeiro guião da oficina 4: “Mãos à obra – Parte I”.....	89

Figura 20 - <i>PowerPoint</i> ® da oficina 4	91
Figura 21 - Segundo guião da oficina 4: “Mãos à obra – Parte II”	93
Figura 22 - Desempenho dos alunos na tarefa de escrita realizada na oficina 4.....	98
Figura 23 - Variação global dos resultados obtidos pelos alunos do pré-teste para o pós-teste	101
Figura 24 - Distribuição dos resultados por níveis qualitativos no pré-teste e no pós-teste.....	102
Figura 25 - Diferenças percentuais entre as classificações obtidas no pré-teste e no pós-teste	104
Figura 26 - Pré-teste do aluno NS	107
Figura 27 - Pós-teste do aluno NS.....	108
Figura 28 - Pré-teste do aluno CL	110
Figura 29 - Pós-teste do aluno CL.....	112
Figura 30 - Pré-teste do aluno BV	115
Figura 31 - Pós-teste do aluno BV	116
Figura 32 - Pré-teste do aluno DA.....	119
Figura 33 - Pós-teste do aluno DA	121
Figura 34 - Pré-teste do aluno AR.....	124
Figura 35 - Pós-teste do aluno AR	126
Figura 36 - Pré-teste do aluno IC	129
Figura 37 - Pós-teste do aluno IC.....	131

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Marcas de estilo presentes em <i>Viagens na Minha Terra</i> e <i>Amor de Perdição</i>	46
Quadro 2 - Distribuição dos alunos da turma por sexo e idade.....	49
Quadro 3 - Habilitações dos pais dos alunos.....	50
Quadro 4 - Quadro-síntese da intervenção didática.....	54
Quadro 5 - Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (tópicos-alvo específicos de cada versão)	80
Quadro 6 - Níveis de desempenho relativos à estruturação temática e discursiva (ETD)	96
Quadro 7 - Fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL)	97
Quadro 8 - Resultados obtidos pelos alunos no pré-teste e no pós-teste	100
Quadro 9 - Pontuações dos alunos AC, CL, LC e NS no pré-teste e no pós-teste ...	105
Quadro 10 - Pontuações dos alunos DA, MP, BV, MC, RD, SD e SA no pré-teste e no pós-teste.....	114
Quadro 11 - Pontuações dos alunos AR, CN, IF, IL e MV no pré-teste e no pós-teste.....	122
Quadro 12 - Pontuações dos alunos IC e SP no pré-teste e no pós-teste	127

RESUMO

O presente relatório tem como objeto o desenvolvimento de capacidades de escrita de alunos do Ensino Secundário, recorrendo à oralidade como estratégia nuclear do processo. Tal interação de competências (escrita e oralidade) justifica-se por constituírem ambas domínios de primordial destaque e relevância na formação dos alunos, não só enquanto indivíduos, mas também enquanto cidadãos.

O seu principal objetivo é apresentar uma intervenção didática desenhada no âmbito da prática de ensino supervisionada e implementada numa turma de 11.º ano da Escola Secundária de Camões, com o intuito de contribuir para a promoção da oralidade como estratégia central no ensino da escrita imitativa do estilo de autores literários na aula de Literatura Portuguesa. A intervenção foi desenvolvida em três fases distintas, ao longo de cinco aulas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco, num total de quatrocentos e noventa e cinco minutos: uma produção escrita inicial (1.ª fase); uma sequência didática de quatro oficinas centradas na escrita imitativa (2.ª fase); e uma produção escrita final (3.ª fase). A 1.ª e 3.ª fases correspondem a um pré-teste e a um pós-teste, respetivamente.

Os resultados obtidos demonstram que se regista uma evolução significativa desde a produção inicial até à produção final, o que permite corroborar a ideia de que o uso do oral no ensino da escrita imitativa, aliado às restantes competências, se assume como estratégia de enorme interesse e de uma considerável eficácia.

Palavras-chave: oral, escrita imitativa, literatura, marcas de estilo, intervenção didática.

ABSTRACT

The object of this report is the development of writing competences in Secondary Education, using oracy as the dominant strategy in this process. The interaction of such competences (writing and oracy) can be justified on the fact that both domains are of primary importance and relevance in the students' education not only as individuals but also as citizens.

The main purpose is to present a didactic intervention delineated in the context of a supervised teaching practice and implemented in an 11th grade class at Escola Secundária de Camões (Camões High School), aiming to promote oracy as the central strategy in the teaching of imitative writing of literary authors' style in Portuguese Literature classes. This intervention was developed in three different phases, during five classes of ninety minutes each and one of forty-five, in a total of four hundred and ninety-five minutes: an initial production (1st stage); a didactic sequence of four workshops of imitative writing (2nd stage); and a final production (3rd stage). The 1st and 3rd phases functioned as a pre-test and a post-test.

The results reveal a significant evolution from the initial production to the final production, which supports the idea that the use of oracy in the teaching of imitative writing, working along with the other competences, can be assumed as a strategy of great interest and a considerable efficiency.

Keywords: oracy, imitative writing, literature, writing style, didactic intervention.

1. INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo, faz-se uma breve introdução ao relatório, proporcionando ao leitor uma panorâmica de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada. Subdivide-se esta introdução em três secções: na primeira, são apresentados o objeto de estudo e os objetivos do projeto de intervenção didática; na segunda, descrevem-se as principais motivações que nortearam a sua elaboração; na terceira e última secção, faz-se uma descrição da estrutura do relatório.

1.1. Objeto de estudo e objetivos

O objeto da intervenção didática aplicada numa turma de Literatura Portuguesa do 11.º ano de escolaridade da Escola Secundária de Camões, no âmbito da prática de ensino supervisionada, foi o desenvolvimento de capacidades de escrita imitativa, assumindo o oral como estratégia nuclear.

Como é sabido, desde sempre que a escrita, pelo menos em contexto educativo, tem sido foco de um apreço e de uma importância consideráveis. Não admira, por isso, que o seu ensino tenha vindo a ser alvo, muito frequentemente, de uma enorme dedicação e empenhamento por parte de escolas e profissionais da educação, assumindo-se, como centro das suas prioridades, a busca de metodologias que, além de inovadoras, possam ser capazes de contribuir para o seu eficaz

desenvolvimento. Não é, igualmente, de estranhar que, essencialmente desde a década de oitenta do século passado, se tenham vindo a desenvolver, no campo da investigação, importantes estudos em torno do processo de escrita, de entre os quais se evidenciam os empreendidos no campo da Psicologia, com especial destaque para os de Flower & Hayes (1981: 365-387) e para os de Bereiter & Scardamalia (1987: 142-175).

Já no que diz respeito à oralidade, a situação parece ser um pouco distinta. Não obstante esta goze de uma significativa importância sociocultural *de per si*, sendo, aliás, para os jovens e para as sociedades contemporâneas, um reflexo evidente de prestígio linguístico (cf. Santos, 2000; cf. Mata, 2006), a verdade é que “as práticas do oral na sala de aula continuam a ser hesitantes, tateantes e desprovidas de intervenção didática eficaz” (Figueiredo, 2005: 50). Tal condição permite antever que, ao contrário do que seria expectável, ao oral não se tem dado, pelo menos nas escolas portuguesas, uma atenção que se coadune com a relevância que lhe é socialmente atribuída.

Parece, portanto, razoável investir no desenvolvimento sistemático destas duas competências (oralidade e escrita) no caso específico do ensino da língua materna, unindo-as em atividades partilhadas, fundindo-as, trabalhando-as em conjunto, até porque ambas, muito especialmente no campo da argumentação (mas não só), parecem estar íntima e profundamente relacionadas (Auriac-Peyronnet, 2001). Diversos autores argumentam, por sinal, neste mesmo sentido, reiterando a existência, entre elas, de um vínculo e de uma correlação iniludíveis. Veja-se, a título de exemplo: Camps (2005: 27), para quem “hacer vivir la lengua hablada puede ayudar a la lengua escrita”; ou, então, Pinto (2009: 118), que defende que “quanto mais investirmos na fala, conferindo-lhe também a possibilidade de ser aprendida, tanto menos penoso e mais facilitado se revela o encontro com a escrita”; ou, ainda, num outro registo substancialmente mais audacioso, Catach (1996: 3), para quem “[l]e rôle de l’oral dans l’écrit a pu ainsi être comparé au «bol alimentaire pour nos intestins», où la nourriture «a besoin d’être délayée, mélangée à un support qui en augmente la consistance et le volume pour en faciliter l’assimilation»”.

Foi essencialmente por este motivo, ou seja, pela constatação da existência de uma ligação de influência mútua entre a oralidade e a escrita, que se optou por definir como objeto desta intervenção didática, concretizada no âmbito da prática de ensino supervisionada, o desenvolvimento de capacidades de escrita, recorrendo à

oralidade enquanto estratégia nuclear do processo. Beneficiando, por outro lado, do facto de esta intervenção se ter desenrolado numa turma de Literatura Portuguesa, foi possível assumir o texto literário como base fundamental de todo o processo didático. Com isto, pôde ir-se, de uma forma natural, ao encontro de argumentos largamente veiculados por exímios teóricos nacionais a favor da presença da literatura no ensino da língua materna, de entre os quais se evidencia, a título exemplificativo, aquele que, tendo sido preconizado por Silva (1998-1999: 208-209), abaixo se transcreve:

o texto literário não deve ser considerado como uma área apendicular ou como uma área perifericamente aristocrática da disciplina de Português, como uma espécie de quinta senhorial escondida nos arredores da grande cidade da língua, mas como núcleo da disciplina de Português, como a *praça maior* dessa cidade, como a manifestação por excelência da memória, do funcionamento e da criatividade da língua portuguesa.

Como é possível constatar, esta advertência, se assim pode dizer-se, dá conta do papel de centralidade atribuível, preferencialmente, a essa *praça maior* que é o texto literário no âmbito da aula de Português (e extensível, obviamente, à de Literatura Portuguesa), não apenas enquanto objeto de arte em si mesmo, mas antes como o reflexo de toda a plenitude e elasticidade de um sistema linguístico tão rico como o nosso, resultado que é de uma tradição escrita de oito séculos, moldada por excelentes dramaturgos, poetas e prosadores. Ora, perante as condições proporcionadas para o presente projeto, a adoção do texto literário, não como elemento eventualmente acessório, mas antes como um natural centro de ação e ponto de partida para o objeto proposto, tornou possível conciliar, com ganhos evidentes para o projeto e para os alunos, três áreas de trabalho tão relevantes e, contudo, tão escassamente trazidas, em simultâneo, para as salas de aula portuguesas: são elas o estudo da literatura, a oralidade e o ensino da escrita.

Assim, a presente intervenção didática baseou-se no modelo para o ensino dos géneros orais e escritos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) e desenvolveu-se, como será descrito no terceiro capítulo, ao longo de um conjunto de cinco aulas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco. O seu objetivo assentou em promover estratégias de oralidade que permitissem desenvolver nos alunos capacidades de escrita imitativa (com especial foco sobre marcas de estilo de um autor selecionado), sempre na consciência de que uma imitação constitui um enorme desafio para qualquer aluno, obrigando-o a um ajuste da sua própria escrita aos níveis de

desempenho do texto original de referência.

Para alcançar o objetivo proposto, percorreu-se um conjunto de três etapas cardeais, apresentadas seguidamente.

Em primeiro lugar, procedeu-se à avaliação inicial dos alunos, através de um pré-teste, no qual se apresentava como finalidade uma apropriação de marcas de estilo presentes num excerto da novela *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, e a consequente produção de um texto que, por imitação, se aproximasse do estilo do autor.

Em seguida, foi desenhado e implementado um projeto de intervenção didática que pretendeu contribuir para a resolução de dificuldades manifestadas pelos alunos relativamente a uma escrita com aquelas características.

Por último, efetuou-se uma avaliação final dos progressos dos alunos no âmbito da escrita imitativa, por via de um pós-teste.

1.2. Principais motivações

As principais motivações que levaram à escolha do desenvolvimento de capacidades de escrita (recorrendo à oralidade como estratégia dominante) para objeto da intervenção didática aplicada estão relacionadas, por um lado, com as grandes dificuldades que os alunos revelam, mesmo no Ensino Secundário, no campo da expressão escrita (cf. Rodrigues & Duarte, 2008) e, por outro lado, com a escassez de trabalhos sobre intervenções didáticas que promovam, efetivamente, o oral na sala de aula enquanto estratégia nuclear.

Na realidade, aquilo a que se assiste, com frequência, nas escolas portuguesas limita-se a um catapultar de interações orais desconexas, não preparadas, manifestações espontâneas ou verbalizações que se aproximam, não raras vezes, do oral informal. As produções orais correspondem, pois, para grande prejuízo de todos, a enunciados despreocupados, sem qualquer tipo de elaboração e planificação prévias ou mesmo uma adequação ao contexto escolar e aos destinatários que lhe são inerentes (professores e colegas).

Com este trabalho, pretende-se apresentar uma proposta didática que contrarie semelhantes práticas de ensino e que contribua para uma intensificação do treino do oral em contexto de sala de aula. Combatendo a ideia reconhecidamente negativa segundo a qual “l’oral est souvent le parent pauvre de la recherche”

(Perrenoud, 1988: 12), procurou-se comprovar as vantagens de um uso estruturado, sistemático e metódico do oral no ensino da escrita, sem deixar de ter como horizonte o peso que o mesmo tem, a médio e longo prazos, no sucesso académico, profissional e pessoal dos alunos. Numa sociedade cada vez mais moderna, científica, tecnológica e competitiva, a compreensão e a expressão orais, isto é, a forma como cada um entende aquilo que ouve e exprime aquilo que pensa, constitui fator determinante dentro do fenómeno, por vezes cruel, dos rótulos e dos preconceitos sociais. Por esta razão, e tendo em mente todo o potencial da oralidade no que toca ao desempenho de uma cidadania e de uma integração social plenas (Silva, 1988-1989; Lebre-Peytard, 1990; Amor, 1993; Reyzábal, 1993; Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2000; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Lobo, 2002; Sousa, 2006; Lafontaine, Bergeron & Plessis-Bélair, 2008), a construção de um projeto de intervenção didática deste tipo, ainda para mais numa turma de Literatura, revelou-se um desafio muitíssimo enriquecedor.

A propósito da disciplina de Literatura Portuguesa, esta é disponibilizada, no sistema de ensino nacional, como unidade de opção bienal (10.º e 11.º anos) na componente de formação específica do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas (cf. *sítio web* da Direção-Geral da Educação). Como tal, beneficia de um programa próprio, distinto do de Português, disciplina trienal obrigatória para todos os alunos do Ensino Secundário.

Considerou-se adequada a produção de textos imitativos no âmbito da referida disciplina, tendo como ponto de partida uma obra literária que se destacasse ao nível da representatividade de um estilo. Este tipo de tarefa, que surge, aliás, como proposta de trabalho no próprio programa da disciplina (cf. Coelho, 2001b: 34), permitiria avaliar os alunos no que toca à assimilação de marcas de estilo de um determinado autor (percetíveis através de uma leitura analítica da sua obra), além de levá-los a debruçarem-se e a meditar sobre o texto como um todo, considerando aspetos tão variados como a *diegese* ou as propriedades do foro linguístico. Por outro lado, propiciar-se-ia uma estimulação do seu espírito criativo, fator igualmente importante no seu processo de formação, tal como nos dá conta Silva (1998-1999: 216), ao garantir que “o estudo dos textos literários [deve] ser orientado *poieticamente*, isto é, a arte de ler e interpretar deve induzir e incentivar nos alunos o desejo e o gosto de escrever”.

Posto isto, o programa da disciplina, que coloca ao dispor de professores e

alunos do 11.º ano obras de diferentes modos e géneros literários, oferece a possibilidade de leitura de autores tão distintos como Herculano, Eça, Sena ou Nemésio (cf. Coelho, 2001b: 14). A obra selecionada para ponto de partida desta intervenção didática foi, no entanto, aquela que será, porventura, a mais amplamente difundida novela de Camilo Castelo Branco, marco de referência que é no Romantismo em Portugal, retrato amargurado de Teresa, Simão e Mariana. Trata-se, evidentemente, de *Amor de Perdição*, eleita pela notável representatividade do estilo camiliano, por ser incontornável no contexto cultural do século XIX português e por constituir, nas palavras de Aníbal Pinto de Castro (2006: 9), um “caso singular de receção e de irradiação criativa, não apenas da ficção romântica portuguesa, mas de outras formas de expressão, do drama à ópera, passando pelas artes plásticas”.

Através de uma leitura estrategicamente orientada da novela camiliana, procurou-se, assim, desenvolver as capacidades dos alunos no tocante à expressão escrita, partindo de uma apropriação e consequente imitação de marcas de estilo do autor. Acrescente-se que por marcas de estilo se entende, no contexto deste trabalho, todo um conjunto de características que possibilitem, quer pela frequência e adequação do seu uso, quer pela própria genialidade da escrita do artista, a tal *irradiação criativa* de que fala Castro, acima citado. Graça-Moura, no seu célebre poema “não sei se o camões hoje”, faz uso de uma expressão que, definitivamente, permite entender um pouco melhor esta ideia: ao referir-se a um dos sonetos camonianos cuja autoria ainda hoje se discute (“O dia em que nasci moura e pereça”), insiste o sujeito lírico que tal criação poética “dá cá uma guinada tão especial que só pode ser dele [de Camões]” (1993: 54). Ora, no contexto deste projeto, entende-se por marcas de estilo todo esse conjunto de qualidades que propiciam (ou melhor, que contribuem para) a concretização dessa tal *guinada* que é provocada por uma certa forma de escrever e cuja origem se assume, em não raras ocasiões, difícil de definir. Aportando em si mesmas um conjunto de traços capazes de conferir à escrita de um prosador da craveira de Camilo Castelo Branco uma impressão digital ainda hoje mobilizadora de fortes emoções e sensações tão singulares como a agitação, o prazer ou a inquietude dos seus leitores, foram essas marcas o foco central de imitação nos textos produzidos pelos alunos e, portanto, foco também de vital importância em toda esta intervenção didática.

Por fim, há que salientar que foi sempre intenção norteadora deste projeto

respeitar as diretrizes constantes no programa curricular da disciplina. Ainda que predominantemente literário, percebe-se que o mesmo exige, para um correto cumprimento de objetivos, uma plena interação de competências. Partindo-se do pressuposto de que o aluno, ao terminar o Ensino Básico, “deve ser capaz de demonstrar uma série de conhecimentos e de competências essenciais, gerais e específicas, nos domínios da Compreensão e da Expressão do Oral, da Leitura, da Expressão Escrita e do Conhecimento Explícito da Língua” (Coelho, 2001b: 7), acrescenta o dito programa que tal condição se assume, ademais, como “relevante para o desenvolvimento da função educativa da disciplina” (*ibidem*).

Ao professor, cabe a função de definir as estratégias e os instrumentos adequados para a concretização dos objetivos que se propõe. Aos alunos, tendo como ferramenta, entre outras, essa capacidade de “escrever com fluência e correção” (*idem*: 8), anteriormente adquirida, cabe depois almejar, mesmo no contexto da aula de Literatura Portuguesa, “produzir textos de diferentes tipologias, escrevendo sobre o texto, a partir do texto e com o texto, integrando competência textual e expressão pessoal” (*idem*: 10). Trabalhar, especificamente, rumo a um correto desenvolvimento de capacidades de escrita, enquanto competência basilar contemplada no programa curricular da disciplina, afigurou-se, por isso, um objetivo da maior importância, adequação e conveniência. Por outro lado, considerando que a turma com que se trabalhou estaria sujeita a um exame nacional no fim do ano letivo, quaisquer atividades que fomentassem uma leitura minuciosa do texto literário e uma eventual escrita sobre ele e a partir dele nunca seria trabalho demasiado.

1.3. Estrutura do relatório

Além deste capítulo inicial, o presente relatório é constituído por cinco capítulos mais, sumariamente descritos nos parágrafos subsequentes.

No **segundo capítulo**, é apresentado um enquadramento em quatro secções: a primeira secção descreve o principal modelo de referência para o ensino da escrita seguido neste trabalho; a segunda e a terceira secções debruçam-se, respetivamente, sobre o processo de escrita e sobre a oralidade; a quarta e última secção incide sobre a importância da literatura no ensino da língua materna.

No **terceiro capítulo**, explica-se a metodologia adotada, apresenta-se a escola onde decorreu toda a intervenção e faz-se uma caracterização da turma envolvida.

No **quarto capítulo**, faz-se uma descrição da intervenção, apresentando-se as atividades desenvolvidas no seu decurso, bem como os instrumentos de avaliação produzidos.

No **quinto capítulo**, procede-se a uma análise e a uma comparação dos resultados obtidos no pré-teste e no pós-teste.

Por último, no **sexto capítulo**, apresenta-se uma síntese e faz-se uma reflexão acerca do trabalho realizado, apontando as suas principais limitações e possíveis percursos para trabalhos futuros.

2. ENQUADRAMENTO

Neste capítulo, é feito um enquadramento teórico dos principais tópicos tratados no relatório. Na primeira secção, faz-se uma breve explanação do modelo didático de ensino da escrita que serviu de inspiração a este trabalho. A segunda e a terceira secções debruçam-se sobre o processo de escrita e sobre a oralidade, respetivamente. A quarta e última secção procura dar conta da importância do texto literário no ensino da língua materna.

2.1. O modelo didático de ensino dos géneros orais e escritos de Dolz, Noverraz & Schneuwly

Tal como foi referido no capítulo introdutório deste trabalho, a intervenção didática aplicada numa turma de Literatura Portuguesa do 11.º ano de escolaridade da Escola Secundária de Camões, no âmbito da prática de ensino supervisionada, foi inspirada diretamente no modelo de ensino dos géneros orais e escritos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001). De referir que se tomou esta opção, essencialmente, pela aplicabilidade deste mesmo modelo a diferentes géneros textuais e, consequentemente, também, a diferentes tipologias.

Com a publicação, em 2001, de *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit* – coleção em quatro volumes para a qual contribuíram, segundo Daghé (2012: 64), “des chercheurs et des enseignants

chevronnés” –, traziam os autores a lume um conjunto de materiais de especial interesse didático para professores e alunos, com vista a contribuir para o desenvolvimento de um ensino constante, progressivo e aprofundado, em contexto de sala de aula, tanto da produção do oral como da produção escrita (Pietro, *et al.*, 2009: 5). O modelo então descrito encontrava, como seria de esperar, fortes semelhanças com o modelo de ensino dos géneros orais formais de Dolz & Schneuwly (1998), refletindo um pressuposto de ensino da língua materna baseado em sequências didáticas, conceito este prontamente definido pelos próprios autores como “un ensemble d’activités scolaires organisées de manière systématique autour d’un genre de texte oral ou écrit” (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001: 6).

Assumindo como ponto central esta possibilidade de um ensino ordenado e organizado dos diferentes géneros, Dolz, Noverraz & Schneuwly apresentaram uma proposta metodológica dotada, como se verá abaixo, de um fortíssimo caráter modular. Na pretensão “d’aider l’élève à mieux maîtriser *un* genre de texte, lui permettant ainsi d’écrire ou de parler de manière plus adéquate” (*idem*: 7), o modelo tencionava, em essência, colocar o aluno frente a frente com práticas de linguagem novas e/ou dificilmente domináveis, de modo a que delas se conseguisse apropriar da melhor maneira possível.

Assim, de acordo com os autores da Universidade de Genebra, a estrutura base de uma sequência didática deverá ser representada da seguinte forma:

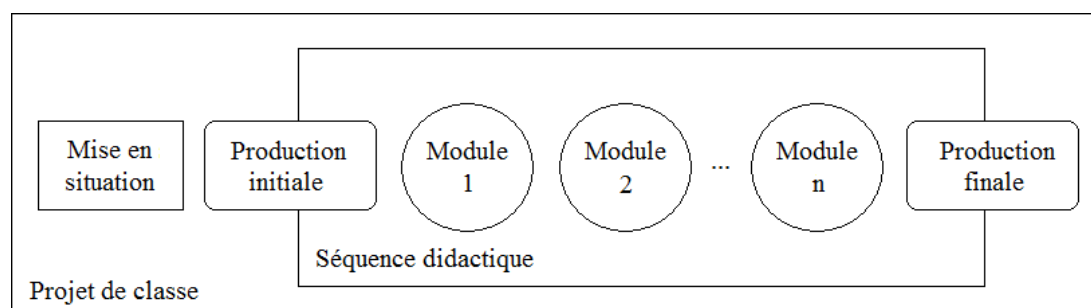


Figura 1 - Esquema da sequência didática de ensino dos géneros orais e escritos (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001)

Como é possível constatar na figura 1, a proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly corresponde a uma sequência a ser desenvolvida com base numa estrutura mais ou menos fixa, representada esquematicamente ao longo de quatro etapas essenciais: uma primeira etapa, correspondente a uma apresentação da situação (*mise en situation*); uma produção inicial (*production initiale*); uma

sequência de módulos, oficinas ou *ateliers* (*module 1, module 2, ...*); e uma última etapa, chamada produção final (*production finale*). Nos parágrafos seguintes, far-se-á uma breve descrição de cada uma destas etapas.

A *mise en situation* é, como se viu, a primeira das etapas que constituem o modelo didático e corresponde ao momento em que os alunos tomam um primeiro contacto com a atividade linguística que deverão executar, permitindo-lhes adquirir uma ideia prévia do projeto a desenvolver pela turma (*projet de classe*). Aqui, além de se fazer uma explanação do género a trabalhar, deverão clarificar-se tanto o destinatário como o objetivo da atividade textual. Nesta que é, segundo os autores, uma etapa crucial e difícil em todo o processo, é possível, ainda, estabelecer uma clara distinção entre duas dimensões: por um lado, a de um projeto de produção de um determinado género oral ou escrito, de que deverão constar a apresentação do género que se irá abordar, a indicação do destinatário daquela produção, a explicação da forma que essa produção irá assumir e a informação de quem irá nela participar (*idem*: 8); por outro lado, a de uma apresentação dos conteúdos que se irão abordar ao longo da sequência didática, de forma a que os alunos adquiram alguma consciência a respeito da sua importância (*ibidem*).

Segue-se a *production initiale*, que corresponde ao momento em que os alunos tentam elaborar uma primeira produção textual oral ou escrita eleita para objeto de ensino-aprendizagem. Esta etapa permite, antes de mais, avaliar as capacidades previamente adquiridas pelos discentes no que respeita ao género, além de lhes dar, igualmente, uma primeira oportunidade de darem corpo àquilo que lhes foi apresentado, imediatamente antes, na *mise en situation*. A presente etapa possibilita, por outro lado, que os alunos tomem noção das reais dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento da tarefa e, ainda, que o professor (re)ajuste as atividades previstas para a sequência didática de acordo com a observação feita (já com a preocupação de focar-se nos aspetos que mais merecem ser trabalhados). Nas palavras dos autores, “[a]insi se définit le lieu précis de la meilleure intervention du point de vue de l’enseignant et le chemin restant à parcourir du point de vue de l’élève: c’est à nos yeux l’essence même de l’évaluation formative” (*idem*: 9).

Já a terceira etapa, que consiste na execução de módulos, oficinas ou *ateliers* formativos, propõe trabalhar e corrigir os problemas surgidos nas primeiras produções feitas pelos alunos, procurando dotá-los de instrumentos que os ajudem a ultrapassá-los futuramente. O professor deve, por isso, organizar os módulos com

base em diferentes estratégias e atividades, com vista a uma correta retificação das falhas detetadas, levando os alunos a depararem-se com os seus próprios problemas específicos, o que os ajudará, no final, a solucioná-los naturalmente. Além de oferecer inúmeras possibilidades no que toca a opções estratégicas, esta organização em módulos possibilita, também, abordar diferentes níveis de produção textual, como a representação de uma situação de comunicação, a elaboração de conteúdos, a planificação do texto e a realização do texto (*idem*: 10). Nesta mesma etapa, é conveniente que as tarefas sejam dotadas de alguma diversidade, podendo esta abordagem ser de três tipos distintos: atividades de observação e análise de textos; tarefas simplificadas de produção textual; ou elaboração de uma linguagem comum, com vista a ser-se capaz de falar de textos variados (seus ou alheios), comentando-os, criticando-os, contribuindo para uma eventual melhoria dos mesmos (*idem*: 10-11).

Por fim, a quarta e última etapa do modelo didático de ensino dos géneros orais e escritos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) é, como se viu na figura 1, a *production finale*, ou seja, a produção final, através da qual é dada uma última oportunidade aos alunos de reinvestirem todas as noções e instrumentos conseguidos ao longo dos módulos formativos. Visto ser esta a derradeira avaliação das aprendizagens entretanto desenvolvidas (por desempenhar um papel essencial na verificação da evolução dos alunos desde a produção inicial), a mesma deve ser antecedida e preparada por uma avaliação formativa.

Importa salientar que um modelo didático como este, no caso específico do ensino da escrita (de importância central no presente projeto), mostra ser detentor, com as devidas adaptações, de uma série de vantagens, de entre as quais se destaca, desde logo, a muitas vezes recomendada prática de revisão e de reescrita de um texto. Declaram os autores, acerca desta questão, que é de sobejá importância o aluno aprender que um texto é, muito frequentemente, um produto a ser (re)trabalhado, revisto e até mesmo a ser descartado, até ao momento em que o entrega ao destinatário (*idem*: 14). No entender de Dolz, Noverraz & Schneuwly, o aluno pode e deve assimilar a ideia de que o ato de *escrever* implica, também, *reescrever*, contribuindo, e muito, para essa tomada de consciência o facto de este tipo de sequência didática estar estruturada em produção inicial e produção final.

Outra das vantagens reconhecidas neste modelo didático aponta para a possibilidade de observação, pelo aluno, dos próprios comportamentos linguísticos. Como os autores assinalam, o texto escrito deve ser encarado como uma forma

permanente e exteriorizada do próprio comportamento linguístico (*idem*: 14), proporcionando ao aluno uma observação exterior, quase estranha, de si mesmo e do seu desempenho, levando a que a partir daí possa empreender uma reflexão distanciada. Pela mudança de perspetiva face ao texto produzido, tal observação contribui para uma ponderação mais imparcial relativamente às falhas entretanto reveladas, bem como acerca de eventuais alterações que sobre ele possam surtir algum efeito de melhoria.

Por último, como vantagem igualmente indissociável do seu modelo didático, defendem os autores a possibilidade de observação e análise, por parte dos alunos, de textos de referência num determinado género. Para Dolz, Noverraz & Schneuwly, o texto do autor ou especialista presta-se a uma análise profunda, assim como a uma comparação e à crítica (*idem*: 15), pelo que uma apreciação orientada do mesmo proporciona aos alunos uma oportunidade de se debruçarem sobre um modelo correta e idealmente construído. Muito semelhante à observação dos seus próprios textos, esta prática apresenta a vantagem de se centrar num texto que se supõe ser um ótimo exemplo dentro do género que está a ser trabalhado.

Basicamente, o modelo didático acima descrito desde cedo revelou fortes garantias de poder contribuir, de uma forma eficaz, para os propósitos subjacentes aos objetivos traçados para este trabalho. Por esta razão, o mesmo constitui, em larga medida, o quadro teórico-metodológico seguido no presente estudo, já que nele se inspirou diretamente, ainda que com as devidas adequações exigidas pelas características do projeto, a intervenção didática sobre escrita imitativa do estilo de autores literários.

2.2. A competência de escrita

Escrever é, indubitavelmente, uma das exigências mais elementares das sociedades contemporâneas e é enquanto tal que o seu bom domínio se assume, aos olhos da generalidade dos cidadãos, como uma necessidade de primeiríssima ordem. Porém, contrariamente ao que sucede com a competência de oralidade, que começa a desenvolver-se desde muito cedo, ainda que de forma não regulada, em contexto familiar, a escrita apenas é adquirida, *grosso modo*, em contextos estritamente escolares. O aprimoramento do ato de escrita não é, ainda assim, um processo imediato, obrigando a que, ao longo de todo o período de escolarização, se

desenvolva um lento e continuado processo, com vista a níveis de proficiência minimamente satisfatórios. E isto, reitere-se, num mundo em que saber escrever não é um luxo, mas antes uma necessidade, seja para uma simples tomada de anotações, para a escrita de um recado, para a elaboração de uma carta ou mesmo para a *hercúlea edificação* de um romance.

Quer se queira quer não, a escrita é, reconhecidamente, por tudo o que envolve, uma das maiores conquistas civilizacionais do ser humano.

2.2.1. A escrita como processo complexo

O ato de escrita não é uma prática simples e, por isso, não se restringe a um exercício básico de junção ou acumulação de palavras ao acaso, de forma descuidada ou instantânea. Como recorda Mourão-Ferreira (1992: 26), as palavras mostram-se “diferentes, embora sejam as mesmas, num relatório, num poema, num discurso ou num romance, numa tragédia ou numa farsa, numa conversa, num edital”. Mas, em boa verdade, ordená-las dá muito trabalho, sendo legítimo reconhecer que jamais se poderá abdicar, na construção de um bom texto, de uma planificação rigorosa e estruturada, como consequência de uma qualquer vontade de desobediência aos princípios básicos que a regulam. Para Amor (1993: 166), escrever é mesmo “uma atividade globalizadora, de sobrecarga intelectual e afetiva, difícil e de risco”, sendo este princípio aplicável a “qualquer utente da língua, de qualquer língua” (*ibidem*) do mundo.

Sem deixar de considerar as diferentes dimensões que lhe são próprias, Barbeiro (1999: 63) define escrita como “ato de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada, também, ao mesmo tempo, como atividade de produção que se apoia na motivação e atividade intelectual que solicita processos cognitivos”. Carvalho (2001: 144), por seu turno, expondo um ponto de vista tendencialmente coincidente, explica que a escrita se destaca por ser uma prática verdadeiramente complicada, refletindo “um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta”. Com efeito, tal processo obriga a que se coloque em movimento e articulação saberes bastante diversificados, de que são bons exemplos o “saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e género de texto; saber adquirido,

construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação” (Carvalho, 2005: 182). Ora, o que parece ser ponto assente, pelo menos numa primeira abordagem, é que a escrita se encontra destinada a fazer-se acompanhar de uma complexidade considerável, mobilizando e exigindo, por parte de quem a executa, uma multiplicidade, não apenas de saberes, mas também de competências.

No contexto dos documentos reguladores do ensino da língua materna em Portugal, cumpre destacar a definição apresentada por Reis (2009: 16) no *Programa de Português do Ensino Básico*. De acordo com o mesmo, a escrita é “o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adotado, bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correção e reformulação do texto)”. Tal definição assume uma relevância de enorme destaque, já que, além de reforçar o pressuposto de que a escrita corresponde, como visto acima, a um ato difícil, *espinhoso* e dotado de uma enorme sofisticação mental, reconhece, também, como lhe sendo inerente, a convocação de três importantes processos: o planeamento (ou planificação), que obriga o escrevente a proceder a uma recolha de informações com base em fontes internas (memória) e externas (manuais, obras de referência, etc.), bem como a organizar as suas ideias, tendo sempre em consideração aquilo que escreve e para quem escreve (audiência); a textualização (também chamada tradução), que consiste na concretização dessas ideias em texto; e a revisão, que implica uma reformulação do texto produzido, podendo esta ir decorrendo à medida que o mesmo for sendo executado (cf. *idem*; cf. Carvalho, 1999, 2003).

Perante esta conjuntura, não se espera que a escrita sirva, no contexto escolar, apenas como um vago meio de comunicação entre professor e alunos. Cada vez mais, esta deverá abarcar um papel de enorme centralidade no ensino da língua materna, tanto no campo da organização como no da própria construção do conhecimento. Como recorda Niza (1997: 24), “[a]través da linguagem escrita se ensina, se aprende e se avalia quase todo o saber que a escola proporciona”, motivo pelo qual ela deve ser olhada, dado esse estatuto de imprescindibilidade, “como um conteúdo prioritário a desenvolver no contexto da aula da língua materna por aqueles, os professores da disciplina, que, porque dispõem de preparação específica, têm competência própria para o fazer” (Carvalho, 2003: 24).

Não obstante esta apologia a um rigoroso e prioritário ensino da escrita, a verdade é que, no terreno, nem sempre a realidade resultou, ou tem resultado, tão perfeita como na teoria. Durante algum tempo, a escrita marcou presença nas aulas de língua materna, não propriamente como objeto ou finalidade de avaliação, mas antes como um meio facilitador de atividades relacionadas, por exemplo, com a leitura. Um cenário como este permite constatar, ironicamente, que “a reprodução do conhecimento, sobretudo em situações de avaliação, parece (...) ser a principal função atribuída à escrita na escola” (*idem*: 20). Além disso, o facto de a avaliação dos alunos passar, geralmente, pelo ato de escrever leva a que estes, muito além das dificuldades existentes na própria compreensão de conteúdos, se deparem, na maior parte das vezes, com as que advêm, como já se percebeu, da complexidade do processo de escrita em si mesmo.

Aponta Amor (1993: 114) que igualmente graves são os termos em que ainda se dá aos alunos, nalguns casos, a oportunidade de produzirem uma tarefa escrita e de através dela serem avaliados. Não raras vezes, o que parece suceder é não existir uma explicitação clara do tipo de texto a produzir (se narrativo, se expositivo, se argumentativo, etc.), verificando-se o refúgio em expressões inócuas como a de “composição escrita”. Com isto, ficam comprometidos, inevitavelmente, aspetos relacionados, não só com a organização textual, mas também com o desenvolvimento dos conteúdos específicos de cada tipologia. Por outro lado, com alguma frequência costuma cair por terra a concretização dos já referidos processos de planeamento e de revisão de texto, não se dando aos alunos as condições necessárias sequer para os desenvolverem com êxito.

Apesar de os alunos deverem socorrer-se, autonomamente, dos já citados processos de planificação, textualização e revisão (cf. Reis, 2009: 16), a realidade é que estas práticas são, aparentemente, pouco motivadas, ainda, por alguns professores (através de materiais originais, por eles elaborados) e principalmente pelos próprios manuais colocados à sua disposição: conforme destaca Carvalho (2003: 102), “há aspetos fundamentais da escrita (a planificação, a revisão do conteúdo, a variação das características do texto em função da variação do contexto de comunicação, etc.) que praticamente estão ausentes dos manuais”. Logo é prioritário que, desde os primeiros anos da escolarização, se comece a empreender um intensivo desenvolvimento no que toca à produção textual, tendo em conta todos os processos que para ela são convocados.

É imperativo reconhecer-se, de antemão, tanto a dificuldade como a complexidade que estão implicadas no processo de escrita em si mesmo. Este reconhecimento é, aliás, uma condição *sine qua non* para um real desenvolvimento das capacidades envolvidas. Neste contexto, o professor assume um papel vital em todo o processo, razão pela qual deve investir, continuamente, na “construção e desenvolvimento da sua identidade profissional” (Pereira, 2000: 27).

Aquilo que, em suma, se pede ao professor é que este domine, em primeiro lugar, a atividade e o processo que está a ensinar, visto ser ele quem conduzirá o aluno ao longo de toda a produção textual. Tal como enfatiza Carvalho (1999: 29), “a eficácia da abordagem da escrita em contexto escolar tem de resultar de um conhecimento, por parte dos responsáveis pela ação docente, quer do processo de escrita, quer do processo de desenvolvimento da capacidade de escrever”. O professor deve, por isso, reunir esforços no sentido de permitir ao aluno desenvolver todas as competências que a escrita, por si só, solicita, proporcionando-lhe um conhecimento e uma reflexão acerca dos diferentes géneros e tipologias textuais, sem prescindir nunca de uma explicitação clara das suas respetivas e reais funções.

2.2.2. Modelos processuais de composição escrita

Têm sido importantes os contributos da investigação no sentido de alcançar um melhor entendimento da complexidade inerente ao processo de escrita (subjacente à produção textual), colaborando, assim, na criação de metodologias mais eficazes dentro do seu ensino-aprendizagem. Nesta subsecção, apresenta-se uma descrição de dois dos mais relevantes contributos que a investigação trouxe a lume a este respeito, a saber, o modelo processual de escrita de Flower & Hayes (1981: 365-387) e os modelos de relato/transformação do conhecimento de Bereiter & Scardamalia (1987: 142-175).

O modelo de Flower & Hayes, divulgado inicialmente em 1981 e posteriormente revisto, é tido, ainda hoje, como uma das mais importantes referências no campo da investigação sobre a escrita, já que nele se apresenta uma descrição minuciosa de todo o processo enquanto sistema integrado de diferentes dimensões, ditando que as mesmas, ao interagirem umas com as outras, determinam, de forma decisiva, a escrita de um texto.

De acordo com os autores, existem diferentes processos cognitivos que se relacionam e articulam ao longo do ato de escrita, como resultado de variáveis

igualmente distintas. Tal como alude muito resumidamente Amor (1993: 111), o modelo de Flower & Hayes “integra três dimensões: a relativa ao sujeito do processo da escrita, a referente ao contexto da tarefa e a respeitante ao processo da escrita, propriamente dito”. Com efeito, o presente modelo processual, que não é linear mas sim recursivo, reitera e reflete, acima de tudo, a complexidade reconhecida ao ato de escrever e, nesta ótica, possibilita uma compreensão bastante ampla do seu desenvolvimento.

Através da figura 2, é possível perceber que os autores procuram descrever, de uma forma bastante pormenorizada, os diferentes processos envolvidos durante o ato de escrita, distribuídos por três domínios principais: o primeiro domínio é o da memória a longo prazo (*the writer's long-term memory*); o segundo é o do contexto da execução da tarefa (*task environment*); e o terceiro é o do processo de escrita em si mesmo (*writing process*).

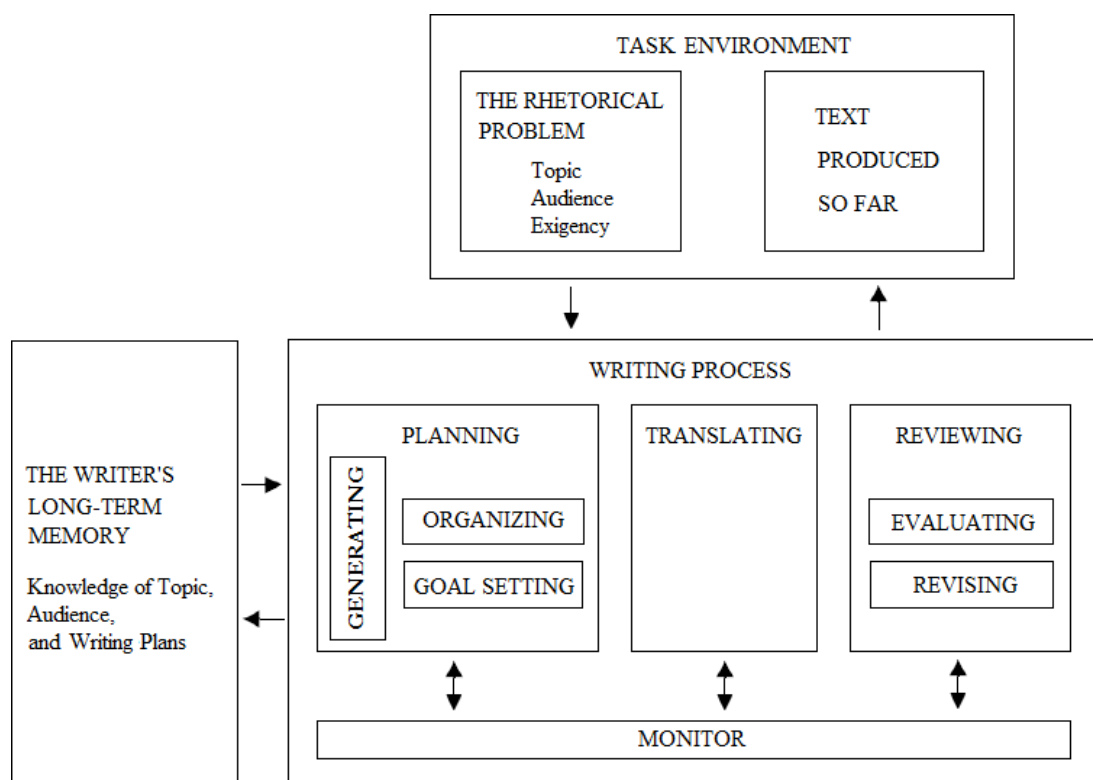


Figura 2 - Modelo processual de escrita (Flower & Hayes, 1981)

O primeiro domínio, o da memória a longo prazo, exerce uma função que se encontra relacionada com o armazenamento dos conhecimentos do escrevente e que estarão envolvidos, depois, no decorrer dos restantes domínios. Aqui, encontram-se contemplados o conhecimento do assunto (*knowledge of topic*) e uma representação

tanto do destinatário da produção (*audience*) como, logicamente, do tipo de texto a conceber (*writing plans*).

No segundo domínio, o do contexto de execução da tarefa, encontram-se, por sua vez, os fatores sociais e físicos que são exteriores ao indivíduo, mas que podem influenciar a escrita do texto, já que aqui se engloba tudo o que interna ou externamente exerce algum tipo de influência sobre o sujeito no decorrer da tarefa. Subdivide-se este domínio em dois contextos: um contexto extratextual, que engloba o assunto (*topic*), o destinatário (*audience*) e a situação motivadora da tarefa (*exigency*); e um contexto intratextual, ou seja, o do texto em produção propriamente dito (*text produced so far*).

Já o último dos domínios, o do processo de escrita em si mesmo, contém os processos de planificação (*planning*), de textualização ou tradução (*translation*) e de revisão (*reviewing*). A planificação consiste na criação e na organização das ideias e reúne o conjunto de conhecimentos a serem mobilizados para a escrita, sendo, por isso, composta por três subprocessos: o da conceção de ideias (*generating*); o da organização (*organizing*); e o da definição dos objetivos da escrita (*goal setting*). Por sua vez, a textualização consiste na *tradução* das ideias em texto escrito, o que quer dizer que o escrevente parte aqui para a produção do texto que integrará as ideias encontradas no processo anterior. Por último, a revisão subdivide-se em dois subprocessos: o da avaliação (*evaluating*); e o da reformulação do texto (*revising*). Neste domínio (no do processo de escrita em si), encontra-se, ainda, um mecanismo de monitorização (*monitor*), que controla a passagem de um processo para outro, tendo em conta os objetivos do executor da tarefa. De destacar que todos os processos acima mencionados são interativos.

Descrito que fica sumariamente este primeiro modelo, atente-se agora no segundo modelo atrás referido. Proposto por Bereiter & Scardamalia em 1987, o mesmo distingue-se significativamente da perspectiva de Flower & Hayes, essencialmente por defender a existência, não de um só modelo processual de composição escrita, mas antes de dois modelos processuais distintos (cf. Bereiter & Scardamalia, 1987: 142-175; cf. Grabe & Kaplan, 1996: 117-124). O primeiro desses modelos é o de relato do conhecimento (*knowledge-telling*), normalmente utilizado por escreventes dotados de níveis mais baixos de proficiência (*unskilled writers*). Já o segundo, o de transformação do conhecimento (*knowledge-transforming*), é, na sua larga maioria, usado por escreventes mais proficientes (*skilled writers*).

Não deixa de ser curioso o facto de um escrevente proficiente ser, por norma, segundo os autores, capaz de pôr em prática, de um modo bastante competente, diferentes modelos de processamento, de acordo com as suas necessidades. Pelo contrário, um escrevente menos proficiente não consegue aplicar diferentes processos de escrita, o que tem como consequência mais imediata o recurso a um único processo, independentemente de qual for a situação com que se depare.

É possível verificar diferenças consideráveis entre os dois modelos processuais apresentados por Bereiter & Scardamalia. Por exemplo, ao fazer uso do modelo de relato do conhecimento (figura 3), o escrevente menos proficiente expõe, linearmente, os conhecimentos que detém acerca de um determinado assunto, não obedecendo a um plano para a tarefa que está a desenvolver nem sendo capaz de mostrar preocupação a respeito dos seus objetivos.

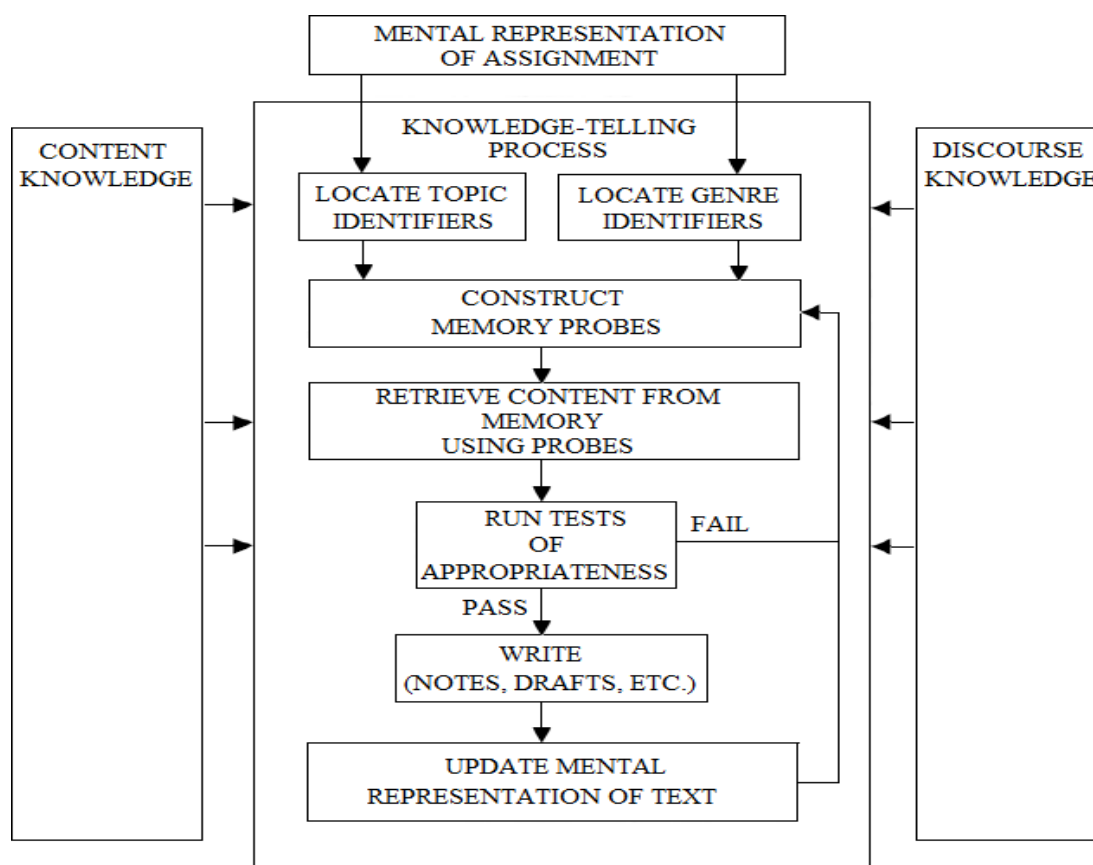


Figura 3 - Modelo de relato do conhecimento (*knowledge-telling*) (Bereiter & Scardamalia, 1987)

Este escrevente recorre, normalmente, a estratégias cognitivas próprias da descrição, de maneira que o modelo processual que utiliza revela uma adequação, apenas, a certos géneros de escrita muito específicos, cuja coerência possa, eventualmente, ser assegurada pela mera ordem cronológica (textos relacionados

com a escrita pessoal, um diário ou, ainda, narrativas curtas). O mesmo não poderá dizer-se, contudo, se este mesmo escrevente se deparar com a necessidade de produzir um tipo de texto mais exigente, como é o caso do texto argumentativo (cf. Grabe & Kaplan 1996: 119), visto que tende, normalmente, a partir rapidamente para a escrita, sem parecer atender à dificuldade implicada no processo. Por outro lado, costuma prescindir da elaboração de um qualquer plano, além de mostrar incapacidade em fazer uma simples revisão de texto (cf. Bereiter & Scardamalia, 1987: 142-175).

Pelo contrário, o escrevente proficiente, ao fazer uso do modelo de transformação do conhecimento (figura 4), não só expõe os seus conhecimentos sobre o tema requerido, mas procura, igualmente, respeitar os objetivos inerentes àquela produção de texto, abarcando, neste campo, parâmetros tão distintos como o tipo de relação estabelecida com o destinatário, o contexto de produção e mesmo o registo de língua que lhe é exigido.

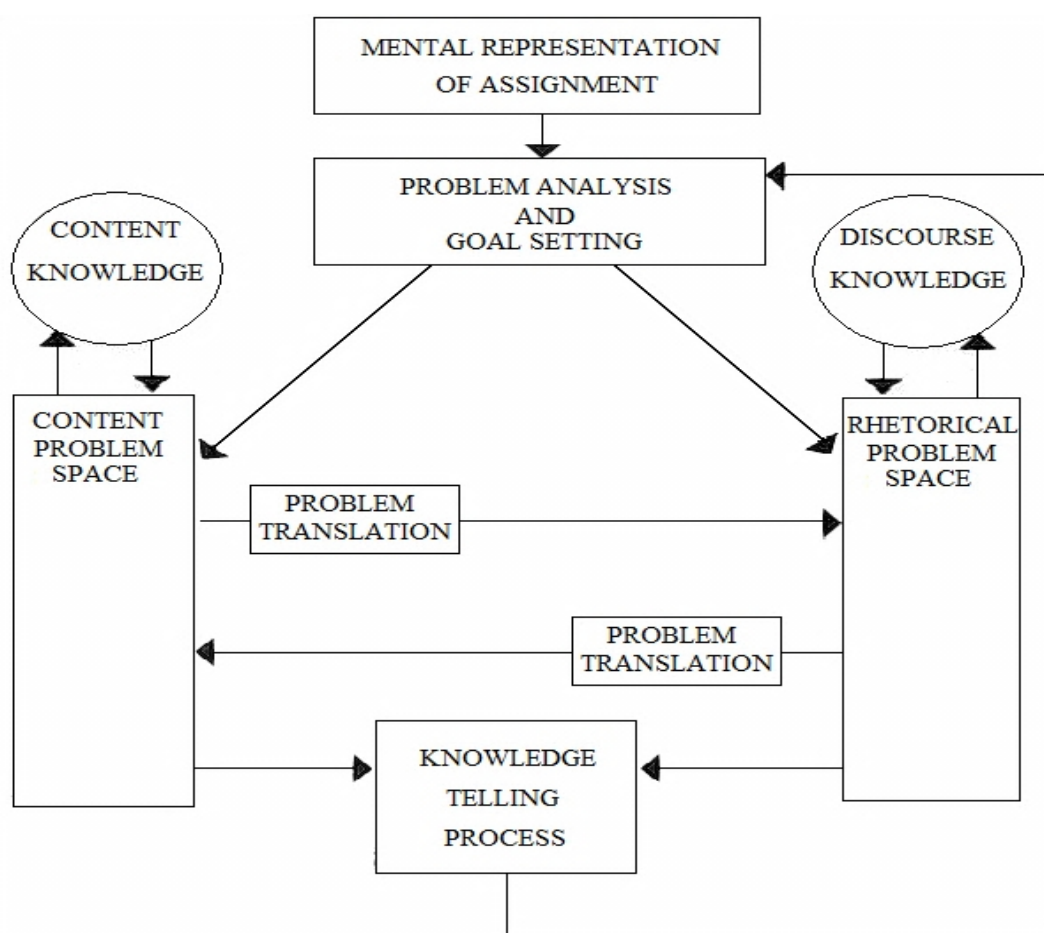


Figura 4 - Modelo de transformação do conhecimento (*knowledge-transforming*) (Bereiter & Scardamalia, 1987)

É precisamente este escrevente que associa à escrita uma ideia de maior dificuldade e que faz uso de modelos avançados de produção que visam, essencialmente, tarefas às quais o anterior modelo (o de relato do conhecimento) nunca conseguirá dar resposta. Por este facto, este é o modelo processual que, pela complexidade que envolve, consegue adequar-se à escrita de textos mais exigentes, de que são exemplo os textos de tipo argumentativo (*idem*).

Em suma, ambas as teorias acima descritas são importantes para um amplo entendimento do modo como funcionará o processo de escrita. Ainda assim, relativamente ao modelo processual de escrita de Flower & Hayes, os modelos apresentados por Bereiter & Scardamalia apresentam duas vantagens no que toca à forma como o mesmo pode ser encarado. Por um lado, o reconhecimento da existência de modelos distintos para escreventes com capacidades igualmente distintas, situação fácil e frequentemente verificável dentro do contexto de uma sala de aula. Por outro lado, a consciência de que os escreventes menos proficientes poderão vir a tornar-se, no futuro, aos poucos, por via de intervenções didáticas continuadas que lhes permitam adquirir estratégias de escrita mais complexas, em escreventes dotados de um maior grau de proficiência.

2.2.3. A escrita imitativa do estilo de autores literários

Como referido na secção 1.2., a escrita por imitação do estilo de autores literários, núcleo da presente intervenção letiva, surge como sugestão de atividade no próprio programa da disciplina de Literatura Portuguesa (cf. Coelho, 2001b: 34). Ainda que possa ser encarada, muito frequentemente, como uma tarefa de menor valor ou inclusivamente de trivial interesse dentro do ensino-aprendizagem da língua materna e da literatura, a verdade é que a mesma pode assumir contornos de uma enorme complexidade e exigência, dependendo, como é óbvio, da forma como for feita a sua abordagem.

Há que ter em mente, antes de mais, que uma imitação constitui sempre um desafio enorme para o aluno, já que envolve um esforço e um ajustamento da sua própria escrita no sentido de alcançar níveis de desempenho que se coadunem com o texto original. Por outro lado, note-se, a título de exemplo, que só poderá fazer uma boa imitação aquele que for, minimamente, conhecedor de um determinado estilo (ou que para tal tenha intuição), respeitar as coordenadas da narrativa ou mesmo conseguir adequar o seu repertório lexical ao texto que lhe servir de modelo. Pelas

variáveis implicadas (e que podem ser em maior ou em menor número, de acordo com os objetivos do professor), o potencial da imitação no tocante ao desenvolvimento de capacidades de escrita, seja através do prolongamento de parágrafos, seja através da reescrita de capítulos, não pode nem deve ser descurado.

No contexto específico deste trabalho, foram dois os autores sobre os quais incidiu a escrita imitativa: por um lado, Camilo Castelo Branco, com *Amor de Perdição* (no caso da intervenção didática); por outro lado, Almeida Garrett, com *Viagens na Minha Terra* (numa fase prévia à intervenção – que se optou por chamar diagnose –, explicada, em mais pormenor, na secção 3.1.).

Foi desígnio do projeto desenvolvido que a escrita por imitação do estilo dos dois autores deveria decorrer, em primeiro lugar, de uma apropriação dos respetivos textos por parte dos alunos. Esta prática de apropriação tem sido, aliás, fortemente impulsionada por variadíssimos teóricos da didática da literatura, de entre os quais se destaca Silva (1989: 183), para quem “[o] leitor tem de se *apropriar* do texto – não há outro modo de ler”. A apropriação de que fala Silva, contudo, não deve nem pode ser interpretada, forçosamente, como uma *apropriação imitativa*. A imitação é apenas uma de muitas formas possíveis de apropriação do texto literário, cabendo ao professor, de acordo com os grupos que tiver por diante, definir qual o caminho a seguir no sentido de motivar essa prática. O trecho de Mendes (1997: 157) abaixo reproduzido sintetiza o percurso que deve ser percorrido nesse exato sentido:

Propõe-se-lhe [ao leitor-aluno] que faça ele perguntas, manifeste dúvidas e objeções, que sublinhe o melhor, que formule alternativas (trechos a saltar ou cortar, palavras a substituir) e sobretudo que o execute, performativamente, lendo, recitando, recortando-o, reescrevendo-o. Assim se vai familiarizando com os vários níveis de texto, apropriando-se de certos passos e expressões, chegando-se a ele, mexendo-lhe. Pode estilhá-lo de tão à vontade que fica, experimenta dizê-lo, falá-lo ou silenciá-lo, e muitas vezes reescrever lugares dele.

Ao optar por trabalhar a escrita imitativa, não convém, no entanto, ao professor permitir que os alunos se apropriem, sem qualquer tipo de orientação, do texto ou textos originais, já que, se o fizer, estará, de certa forma, a trabalhar *no vazio*. É aconselhável, por isso, que ele mesmo estude, prévia e aprofundadamente, o estilo do autor que irá ser alvo de imitação, procurando dominar minimamente a técnica e sistematizando as suas linhas fundamentais. Só assim será capaz de planificar, convenientemente, uma unidade didática, bem como construir

instrumentos de avaliação capazes e adequados aos objetivos e aos conteúdos que pretendem trabalhar.

Uma tarefa como esta poderá revelar-se, ainda assim, árdua ou penosa para o professor, devido à escassez de estudos dedicados, exclusivamente, ao estilo de grande parte dos autores portugueses. Bastará referir que, no caso particular de Camilo Castelo Branco, “[e]scasseiam ou, melhor dizendo, faltam estudos sistemáticos e modernos, acerca do [seu] estilo” (Castro, Aníbal Pinto de, 2006: 71; cf. Silva & Castro, 1983: LXXV), situação que faz com que qualquer pesquisa a respeito da escrita daquele que é um dos mais prolíficos autores portugueses implique sempre, como implicou no âmbito deste trabalho, um maior esforço de investigação. Este, porém, é um caminho de que o professor não deve jamais prescindir, sob pena de um trabalho que se pretende construtivo dentro do ensino-aprendizagem da língua materna desaguar num oceano de resultados vagos ou mesmo desastrosos.

Para o presente projeto, procurou-se traçar um retrato aproximado dos *modos de escrever* tanto de Almeida Garrett como de Camilo Castelo Branco, sem a pretensão de que tal retrato fosse, necessariamente, exaustivo. Nesta secção, proporciona-se, por conseguinte, ao leitor um conjunto de ideias fundamentais resultantes da investigação efetuada, as quais lhe permitirão entender, posteriormente, na secção 3.2., as bases em que assentou a seleção dos excertos de referência incluídos tanto nos materiais produzidos para a diagnose como naqueles que foram produzidos para a intervenção didática propriamente dita.

Assim, acerca de *Viagens na Minha Terra*, muito poderia dizer-se, visto que corresponde, porventura, à mais representativa obra do estilo de Almeida Garrett e também aquela sobre a qual mais tem escorrido a tinta da crítica literária. De facto, naquela que terá marcado o despontar da modernidade literária em Portugal, “pela estrutura inovadora e pela «flexibilidade de estilo espantosa»” (Monteiro, 1997b: 790), Garrett libertou-se, manifestamente, de quaisquer convenções clássicas e construiu um romance novo, híbrido, único na literatura portuguesa, fazendo de si mesmo, em definitivo, o grande autor do nosso Primeiro Romantismo. Em boa verdade, como indica Ferraz (1997a: 411), a “única coisa que convém ao [escritor] romântico é a autenticidade, a naturalidade e, por isso, Estilo passa a significar artifício, o que é postição, e não verdadeiro” – e, neste aspeto, há que reconhecer que Garrett foi o mais astuto dos artesãos portugueses.

São variadas as particularidades que caracterizam a singularidade do estilo de

Garrett e que se destacam ao longo das páginas do seu romance. Desde logo, os efeitos “que se fundam em propriedades do registo oralizante-coloquial” (Carvalho, 1991: 66), decorrentes de um esforço constante, por parte do autor, de colagem à linguagem popular e do quotidiano. Em *Viagens na Minha Terra*, Garrett cria uma identidade muito própria, dificilmente repetível, dando origem a um modo único (chamado frequentemente de *garrettiano*) “de simular a espontaneidade da escrita” (Monteiro, 1997b: 795) e para o qual muito terá contribuído um repetido e inusitado recurso a “coloquialismos lexicais e sintáticos” (*ibidem*). No seu discurso, aliás, o que não falta são inovações, essencialmente “conseguidas à custa da seleção vocabular, de aforismos, de expressões populares, de estruturas sintáticas e lógicas tipificadas, capazes de exprimirem diferentes níveis de linguagem, desde a gíria à erudição” (Carvalho, 1991: 67).

Através de uma leitura minimamente atenta de *Viagens na Minha Terra*, é notório, também, o recurso repetido e sistemático a um “estilo digressivo – que aduz intromissões do «eu»/narrador e admite registos contrastantes” (Monteiro, 1997a: 784). É, aliás, por essa via que vemos o narrador afastar-se, não poucas vezes, dos assuntos principais que norteiam o principal fio condutor do seu discurso, levando-o a dispersar-se em divagações quase sempre acessórias, ao mesmo tempo que vai fomentando uma crescente aproximação ao seu leitor, dirigindo-se a ele, colocando-lhe questões, desafiando-o a que lhe responda. Na verdade, gozando de uma “ironia frequentemente amarga” (Monteiro, 1997b: 792), “o Narrador «conversa» de facto com o Leitor, saltitando de tema para tema, num à-vontade que simula o escrever espontâneo de quem regista o que vai pensando, enquanto se desloca” (*idem*: 791).

Foi curioso perceber que, à semelhança de Garrett, também Camilo Castelo Branco fomenta, em *Amor de Perdição*, uma aproximação óbvia ao seu leitor, lançando sobre ele interpelações da mais variada índole, ainda que com finalidades e propósitos substancialmente distintos. De acordo com Rocheta (1983: 51), “Camilo, escrevendo apaixonadamente, sente necessidade de um interlocutor – o seu público”, tendo daqui resultado uma sucessão de interpelações provocadas intencionalmente, visando quase sempre chamar a atenção, apelar a uma maior cumplicidade, proporcionando, por conseguinte, um envolvimento emocional mais intenso entre o leitor e os acontecimentos narrados.

É inevitável, neste contexto, compreender que a importância do diálogo, ao longo de *Amor de Perdição*, não se tenha limitado a esta conversa continuada entre o

narrador e o seu interlocutor de carne e osso, já que também os diálogos das personagens entre si parecem acrescentar algo novo à medida que a narrativa se vai desenrolando. Além de inúmeros e frequentes, estes diálogos assumem, na sua larga maioria, importantes funções dentro da globalidade da narrativa, seja por lhes serem imputadas funções “de informação, de expansão sentimental, de confrontação, de decisão” (*idem*: 47), seja por lhes ser conferida uma “função diegética, (...) de encadeamento” (*ibidem*). Por outro lado, tendo em conta a variedade de registos que neles são convocados, tais diálogos parecem desempenhar um importantíssimo papel na caracterização psicológica que vai sendo feita das diferentes personagens.

Há que reconhecer no narrador camiliano uma figura perspicaz. Ainda que goze de um estatuto único de narrador heterodiegético e exerça, por isso, um total controlo sobre tudo o que se conta, a verdade é que ele tem, igualmente, noção da “monotonia inerente à singularidade da voz narrativa” (Castro, Aníbal Pinto de, 2006: 70). Por isso, recorre, em diferentes ocasiões, a estratégias capazes de dar um novo fôlego ao seu discurso e prescinde, sempre que considera oportuno, como suporta Castro, dessa condição privilegiada. É então que concede “ao discurso mais intensa vibração trágica ou lírica, recorrendo ocasionalmente a outro tipo de narradores mais próximos dos acontecimentos narrados” (*ibidem*). A este propósito, veja-se toda a correspondência trocada entre Teresa e Simão, através da qual o narrador delega as suas funções de narrador nas próprias personagens, deixando que as mesmas (que viveram os acontecimentos na primeira pessoa) se *metamorfoseiem*, convertendo-se elas mesmas, ainda que temporariamente, em narradores (neste caso autodiegéticos) de pleno direito.

Outra importante característica que foi possível notar na novela camiliana aponta para a necessidade constante e sistemática, por parte do narrador, de imprimir veracidade à história. Esta é, por sinal, uma das prerrogativas desde as primeiras páginas da novela, já que os acontecimentos são sempre encarados como factos realmente ocorridos, preservados uns na memória do narrador, conservados outros tantos na documentação a que ele mesmo tivesse tido acesso. Conforme declaram Silva & Castro (1983: XLIII), “[d]esde sempre Camilo se declarara fiel à verdade na construção da diegese e defendera, explícita ou implicitamente, a sua importância, tanto na pintura dos costumes como na identificação emocional dos leitores com as personagens”.

Apesar das muitas qualidades, *Amor de Perdição* não pode, em termos de

estilo, considerar-se uma novela para a qual convirjam todas as especificidades típicas do universo de Camilo. Talvez por ter sido escrita em quinze dias apenas, os “longos excursos do narrador, tão frequentes na novela camiliana” (Rocheta, 1983: 49) não se fazem sentir, o que deixa antever que o autor, vendo-se inundado, na solidão do cárcere, por uma ânsia de escrever tudo muito rapidamente, procurando organizar as frases e os parágrafos com a máxima clareza, pura e simplesmente deles tenha abdicado. Ainda que, pontualmente, exista um ou outro núcleo de teor reflexivo, a verdade é que a narrativa é rápida e apressada, focando-se no essencial, desviando-se, na sua quase totalidade, do que é artificial e acessório.

No geral, *Amor de Perdição*, mesmo considerando a reconhecida rapidez do seu ritmo narrativo, continua a ser uma grande novela. No seu interior, Camilo consegue manejar “com perícia de mestre os vários registos estilísticos da língua portuguesa” (Castro, 1997a: 230), construindo uma obra de “grande densidade poética, numa singular sinfonia de vozes que vão desde o linguajar campesino do ferrador João da Cruz às exaltações do lirismo romântico patente nas cartas de Simão e Teresa, passando pelo recorte aliterado e arcaizante dos fidalgos provincianos” (*ibidem*). Para isto, muito terá contribuído o domínio extraordinário que Camilo detinha dos diversos níveis da língua portuguesa, o que faz dele, em resumo, um excelente modelo para um trabalho sobre escrita imitativa como aquele que foi traçado para o presente projeto.

2.3. A competência de oralidade

Contrariamente ao que sucede com a escrita ou a leitura, a oralidade é, de entre o grupo de competências normalmente apontadas como essenciais num ensino completo da língua materna, a única que é adquirida de uma forma natural e espontânea pelos alunos, muito antes de estes serem sujeitos a qualquer tipo de escolarização. Talvez por este motivo, a mesma tenha sido a que mais tardiamente veio a ser incluída nos programas escolares, situação que terá levado a que, ainda hoje, continue a ser sucessivamente desvalorizada, estigmatizada, relegada para uma posição de segundo plano em relação às restantes competências. Não é, por isso, de estranhar que o oral continue a ser, habitualmente, reconhecido como “a zona do ensino-aprendizagem da língua materna – e, provavelmente, não só no caso do Português – em que se pode detetar um maior número de equívocos e a que, em

contradição, menor atenção se dedica” (Amor, 1993: 62).

Semelhante conjuntura, longe que está de ser resolvida, justificar-se-á com base na ideia errónea e mesmo falaciosa segundo a qual o aluno, ao chegar à idade escolar, já conhece e domina, de alguma forma, essa competência. Aliás, o aluno é capaz de manifestar, desde cedo, um desempenho considerável naquele que é um conhecimento linguístico adquirido previamente à escola, tomando partido em conversações de tipo espontâneo, para as quais não lhe é requerido um esforço demasiado grande no que toca, por exemplo, aos papéis desempenhados entre diferentes interlocutores. Amor (*ibidem*) converge precisamente neste sentido argumentativo, defendendo que tal défice de trabalho em torno da oralidade se verificará “[e]m parte porque é a forma de linguagem que primeiro se adquire e se domina, a que ocorre como mais «natural», a que permite maior espontaneidade e expressividade como suporte permanente da comunicação”. Já Figueiredo (2005), numa tentativa análoga de definição de eventuais razões explicativas deste *deficit*, apresenta um leque de justificações ainda mais amplo, de entre as quais se destacam, entre outras, a dificuldade manifesta de muitos professores no tocante ao modo como objetivar e avaliar o desempenho dos alunos no campo do oral ou, pura e simplesmente, o evidente desconforto que sentem ao ensinar e avaliar a oralidade.

2.3.1. Que oral ensinar?

Conquanto não seja finalidade da escola desenvolver aprendizagens no campo do oral espontâneo (visto que esse já os alunos conhecem e dominam), o mesmo não poderá dizer-se da incumbência a que a mesma se obriga no sentido de proporcionar “aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral, que se caracterize por um vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintática” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 29). A função a exercer pela escola sobre esta que é uma das áreas mais carenciadas do ensino deverá consistir, assim, em preparar os alunos para um outro patamar de língua oral, com vista a que estes sejam capazes de expressar-se “em Português padrão nas situações que o exigem: para pedir e dar informações em contexto formal, para defender um ponto de vista, para participar construtivamente num debate, para estruturar uma exposição, para planear coletivamente atividades a realizar” (*ibidem*), fomentando neles uma capacidade de adequação dos seus discursos e interações a diferentes situações ou contextos com que se vejam

confrontados. É certo que “o ensino continua a ser vital para o desenvolvimento do domínio da língua materna e das aprendizagens escolarizadas da leitura e da escrita, mas também da oralidade, o que implica uma função essencial dos professores na escola” (Mata, 2006: 87). Deverá, portanto, o ensino-aprendizagem da língua materna contribuir para um constante aprimoramento dos níveis de desempenho oral dos alunos, dotando-os de uma consciência e de uma competência linguísticas que abranjam oposições como aquelas que são, normalmente, verificadas entre os conceitos de oral preparado e não preparado, oral formal e não formal e entre oral unidirecional e interacional.

São inúmeros os autores que manifestam uma certa unanimidade neste ponto, ao reconhecerem o modo oral como uma competência essencial a ser trabalhada no contexto do ensino da língua materna (Castro, Rui Vieira de, 1989, 2006; Mata, 1992, 1999, 2006; Amor, 1993; Santos, 2000; Lobo, 2002; Aldeia, 2005; Figueiredo, 2005; Sousa, 2006). Às prescrições dos especialistas, contudo, “não tem correspondido ainda, no terreno das práticas pedagógicas, pelo menos de forma generalizada, um investimento efetivo no falar e no ouvir, como áreas de trabalho especializado, concretizadas sob a forma de objetivos e estratégias pedagógicas específicas” (Castro, Rui Vieira de, 2006: 15), razão pela qual se continua, nas salas de aula portuguesas, a negligenciar um trabalho regular sobre a oralidade. Salienta Alves (2012: 7), a este propósito, que aquilo que continua a suceder, em boa verdade, nas escolas portuguesas, é que o oral até “está sempre presente, porém é utilizado, maioritariamente, para garantir a comunicação entre professor e alunos e transmitir conhecimentos, ou seja, como meio de ensino”.

É curioso perceber que nos antípodas desta situação se encontre o estatuto de prestígio de que goza a oralidade por entre a população portuguesa e para cuja amostragem não constituem exceção os jovens em idade escolar (cf. Santos, 2000). Acerca deste ponto, assinala Mata (2006: 79) que “os jovens sabem bem da importância sociocultural que o domínio da oralidade tem para nós”, evidenciando-se “a capacidade de comunicação oral como a mais relevante para efeitos de prestígio linguístico, muito mais relevante do que a capacidade de escrita” (*idem*: 80). E mais acrescenta que:

a clareza e a fluência do discurso dependem crucialmente de se saber como dar forma ao que se diz, o que implica um nível superior de conhecimento sobre a língua e um comando de estratégias de uso da língua adaptadas a diferentes situações – nomeadamente as formais, públicas, específicas e

planeadas – que correspondem (como os próprios alunos já perceberam!) a produtos de aprendizagem escolarizada, necessários ao seu sucesso, escolar e profissional, no futuro. (*idem*: 81)

Assume-se, pois, como necessidade vital, não apenas dentro do contexto de ensino mas também dentro do contexto social, o domínio da oralidade, “cuja importância ultrapassa, em muito, o domínio desse modo de comunicação, projetando-se na formação integral do indivíduo” (Amor, 1993: 76). Um conjunto considerável de autores é, aliás, nacional e internacionalmente, defensor de uma opinião coincidente à de Amor e de Mata, conferindo à oralidade um papel de basilar importância nas relações sociais, bem como no exercício pleno da cidadania (Silva, 1988-1989; Lebre-Peytard, 1990; Reyzábal, 1993; Dolz & Schneuwly, 1998; Lafontaine, 2000; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001; Lobo, 2002; Sousa, 2006; Lafontaine, Bergeron & Plessis-Bélair, 2008).

Apesar de alguns constrangimentos, esforços significativos têm vindo a ser empreendidos neste domínio. A pouco e pouco, tem-se procurado, dentro do espaço da sala de aula, proporcionar “momentos e condições para o exercício da palavra com propósitos diversificados” (Amor, 1993: 66), muito frequentemente por via das bem conhecidas exposições orais. Estas atividades, previstas que estão nos programas, costumam desenrolar-se, normalmente, com base na leitura de uma determinada obra ou, mesmo, partindo do desenvolvimento de um determinado tema, por forma a fazer cumprir a aprendizagem de traços caracterizadores do oral preparado. É então que cabe ao aluno adequar a sua *performance* àquela situação comunicativa, devendo, entre outros aspetos, “atentar para o timbre da voz, para a altura da emissão vocal, para o complexo fenómeno que se chama entoação das frases, bem como saber jogar, adequadamente, com gestos do corpo, dos braços, das mãos e da fisionomia” (Júnior, 1961: 16-17), além de dever fazer por adotar estratégias capazes de “prender a atenção” (*ibidem*) do público que tem por diante.

Desta feita, e ainda que adquirida em primeiro lugar, a oralidade só tem a beneficiar com um trabalho sistemático, levando o aluno a afastar-se, efetivamente, das práticas orais de tipo quotidiano e espontâneo, desenvolvendo nele uma aprendizagem que lhe permita distinguir usos formais e informais de língua. Aliás, apenas através de intervenções didáticas continuadas e sistemáticas se conseguirá concretizar uma missão como esta, já que os múltiplos usos formais que a língua coloca ao dispor dos seus falantes “requerem um conhecimento das convenções

próprias de cada género discursivo e das estruturas textuais prototípicas, um domínio dos distintos registos linguísticos, um controlo sobre o próprio comportamento linguístico que, dificilmente, se pode adquirir sem uma intervenção didática sistemática” (Cros & Vilà, 2003: 91). É, pois, à escola que competirá sempre, em primeira instância, orientar o aluno neste longo e moroso trabalho, ajudando-o “a ser eficaz na comunicação – o mesmo é dizer, a expressar-se de forma clara, eficiente e criativa” (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 35).

Atendendo à situação deficitária da oralidade no contexto pedagógico, o Ministério da Educação tem-se esforçado no sentido de colmatar muitas das falhas verificadas, conferindo à oralidade, no mínimo, um lugar de destaque nos seus programas, a par das restantes competências. Por isso, seria enganoso declarar-se que, pelo menos nos documentos normativos, não se privilegiem as práticas do oral na aula de língua materna nem se reitere a sua importância.

No *Programa de Português do Ensino Básico*, coloca-se, explicitamente, o oral no mesmo patamar da escrita, ao afirmar-se que a língua portuguesa “é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados” (Reis, 2009: 6). Por outro lado, o oral é subdividido em dois domínios mais: o da *compreensão* e o da *expressão*, definindo-se o primeiro como “a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português” (*idem*: 16) e o segundo como “a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua” (*ibidem*). Coincidentemente, também Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 26-27) dão ênfase à importância que merece esta distinção, não devendo a escola limitar-se a treinar a *expressão* oral, sendo imperativo que nela se trabalhe, também, a *compreensão* oral, motivando e ensinando os alunos “a saber ouvir (...), a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo”.

Ainda no contexto do Ensino Básico, também as recentes *Metas Curriculares de Português* dedicam espaço à oralidade. À semelhança do anterior documento, continuam a ser contempladas “a Compreensão do Oral e a Expressão Oral” (Buescu, *et al.*, 2012: 5), chamando-se a atenção, contudo, para a existência de uma clara interdependência entre ambas, situação que é motivada, no programa acima referido,

por via de uma interpenetração e de uma junção das duas no 3.º Ciclo (cf. *ibidem*).

Já no que respeita ao Ensino Secundário, é possível ver surgir, igualmente, no *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*, entretanto homologado, a oralidade como um dos cinco domínios principais em que este se organiza “– Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática –, tendo em vista a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania” (cf. Buescu, *et al.*, 2014: 4).

Não menos importante, também no *Programa de Literatura Portuguesa* se contempla a competência da oralidade dentro dos seus pressupostos, determinando que, ao longo de cada um dos anos letivos, deverão ser implementadas, a título de exemplo, “atividades de compreensão e expressão oral e escrita, a partir de excertos de textos literários” (Coelho, 2001b: 19). Noutras ocasiões, nomeadamente no contexto do projeto individual de leitura, aconselha-se que o aluno deva “ser chamado a partilhar com os colegas e com o professor, através de atividades de expressão oral e de expressão escrita, o trabalho que vai realizando” (*idem*: 26).

Apesar da relevância que lhe é reconhecida, poderá a oralidade servir, tal como se procura sustentar com este trabalho, como estratégia de ensino-aprendizagem e, muito especialmente, como meio privilegiado para o desenvolvimento de capacidades de escrita? Desta questão tratará, em mais pormenor, a subsecção seguinte.

2.3.2. O oral enquanto ferramenta de ensino

Há autores que defendem que trabalhar de uma forma continuada e sistemática o oral formal pode trazer um impacto bastante significativo ao nível das capacidades de escrita, já que ambas as competências parecem manter entre si uma relação de fortes afinidades (Catach, 1996; Auriac-Peyronnet, 2001; Camps, 2005; Pinto, 2009). Pinto (2009: 118) salienta mesmo que a expressão oral e o seu bom domínio preparam os alunos para um domínio escrito igualmente bom, visto que, apesar de estarem implicadas “habilidades de processamento sensorial diferentes e exigências cognitivas distintas”, a oralidade e a escrita são, e como tal devem ser entendidas, a continuação uma da outra. Por sua vez, Auriac-Peyronnet (2001: 300) aponta que “improving argumentative competencies requires extensive training, in which young children (...) have to co-ordinate their oral and written capacities in terms of continuity and coherence”. Tal declaração permite constatar que o processo

de produção de discursos argumentativos contribui, por si mesmo, para uma melhoria da escrita dos alunos, uma vez que, no decurso do mesmo, as capacidades de escrita entram em coordenação, pelo menos no que à coesão e à coerência diz respeito, com as capacidades próprias da oralidade.

Na verdade, bastará que se pense na preparação de uma exposição oral, atividade para a qual se recorre a um conjunto de processos que encontram paralelo naqueles que intervêm, diretamente, no processo de escrita em si mesmo. Como se viu na secção 2.2. deste relatório, são vários os processos que entram em ação aquando do ato de escrita, de entre os quais se evidenciam a planificação (que abrange a conceção de ideias, a sua organização e a definição de objetivos), a textualização (que abrange a produção do texto, integrando as ideias encontradas, bem como uma seleção de vocabulário e de um estilo adequados) e a revisão. No caso das exposições orais, é possível notar uma estrutura processual igualmente faseada e reveladora de pontos em comum, sendo para elas convocadas, com maior ou menor variação, as diferentes partes comumente associadas às que compõem o discurso argumentativo (cf. Lausberg, 1993: 91): a *inventio* (ou seleção das ideias principais a serem expostas); a *dispositio* (ou ordenação daquilo que se tem para se dizer); a *elocutio* (ou escrita do discurso, colocando nele os ornamentos considerados adequados); a *memoria* (ou memorização das principais ideias do discurso); e a *pronuntiatio* (ou proferição do discurso, tendo em vista aspetos como a dicção e os gestos). Apesar de não totalmente coincidentes, nota-se entre os dois processos (oralidade e escrita) a existência de um paralelismo e de uma inter-relação peculiares.

Importa reforçar, neste contexto, a ideia de que uma exposição oral não pode nunca corresponder a um relato espontâneo e, muito menos, a uma leitura oral. Na realidade, ela é uma atividade bem mais complexa, pois leva o aluno a focar-se num assunto delimitado à partida, o que, por si só, já é uma tarefa complicada. Por outro lado, nela exige-se uma “capacidade de produzir individualmente um maior número de enunciados, estruturando claramente a forma do discurso e organizando explicitamente a informação que se quer apresentar a um público” (Mata 1999: 6). Como indicam Dolz & Schneuwly (cf. 1998: 143), uma exposição oral corresponde a um género textual, relativamente formal e específico, através do qual o aluno se dirige a um auditório, de uma forma explicitamente estruturada, com o objetivo de lhe transmitir informações. Por estas razões, costuma ser um tipo de atividade que sujeita o aluno que a executa a um enorme esforço.

Será, pois, de esperar que este que é um meio privilegiado para o treino da expressão oral possa ser aproveitado, também, como uma oportunidade de treino da compreensão oral. Assim, à semelhança do que se vai fazendo no caso das cada vez mais frequentes atividades de escuta de fontes audiovisuais (para as quais se desenvolvem atividades de audição com diferentes fins; cf. Mata, 1992: 48-50), pode o professor proporcionar, por via de materiais didáticos que o motivem, oportunidades tanto de reflexão como de registo de informações importantes, a partir dessas mesmas exposições orais. Com isto, além de todas as vantagens que lhe estão inerentes por si só (nos domínios da expressão e da compreensão), o oral poderá assumir-se, igualmente, enquanto estratégia de ensino dotada de uma importante eficiência e multiplicidade, já que através dele se podem transmitir e adquirir diversos conhecimentos e conteúdos programáticos.

Por outro lado, também os momentos de interação, se conduzidos adequadamente, poderão constituir situações produtivas de reflexão e de aprendizagem, quanto mais não seja por permitirem que um maior número de alunos intervenha, tanto no papel de falante como no papel de ouvinte. Ainda que tidas, frequentemente, como atividades de menor importância dentro do meio educativo, a verdade é que as interações orais, à semelhança das exposições, apresentam elevados graus de complexidade e de estruturação, já que “a liberdade dos participantes nas atividades é menor, não podendo eles, em princípio, falar tão livremente do que lhes apeter, nem dispersar-se sobre tópicos gerais e variados, nem afastar-se dos objetivos determinados” (Mata, 1999: 6). Por esta razão, também elas exigem um esforço significativo no sentido de se selecionar corretamente o que dizer, bem como dar forma conveniente àquilo que se diz, dependendo, e muito, estas variáveis da clareza e da fluência das intervenções produzidas.

Como se percebe, a oralidade parece constituir, a par das restantes competências, um dos alicerces em que assenta o ensino-aprendizagem da língua materna, podendo o treino do oral formal, em específico, ser impulsionado, não apenas como objeto, mas também como estratégia de aprendizagem, num interessante jogo interativo com as demais competências. São, aliás, inúmeros os autores que sugerem um trabalho continuado, em aula, de todas as competências articuladamente, com vista a uma correta pedagogia da língua. Na citação abaixo transcrita, Pinto (2009: 60) defende mesmo que o combate ao flagelo da iliteracia passa por atribuir a cada uma delas a devida valorização:

Se cultivarmos a linguagem oral, desde a pré-escola, se conferirmos à leitura e à escrita a dignidade que merecem, se divulgarmos convenientemente os nossos autores, se formos críticos em relação ao nosso desempenho linguístico – porventura, somos mais críticos em áreas que não apresentam o interesse de que se reveste uma prática adequada da linguagem –, se ajustarmos os programas e a sua transmissão às expectativas e idades dos aprendentes, se os ajudarmos de um modo construtivo e motivador a conquistar o objeto linguagem, estaremos seguramente no bom caminho do combate à iliteracia.

Não só entre linguistas, porém, se faz tal apologia. Também entre teóricos da literatura se defende que todas as competências devem tomar partido no ensino adequado da língua materna. Silva (2010: 52), por exemplo, assinala que, na conjuntura atual, urge reformar o sistema educativo com vista a “melhorar, fortalecer e enriquecer o conhecimento da língua portuguesa – sem tecnicismos logocráticos e abstrusos –, incentivar a leitura, a prática da expressão oral e escrita e ensinar a interpretar textos de diversos tipos”. Com isto, está a reforçar, à semelhança de Pinto, que a leitura, a escrita, a educação literária e também a oralidade, muitas vezes tidas como incompatíveis em simultâneo numa sala de aula, devem trabalhar cada vez mais em conjunto (e cada vez mais em uníssono), para bem do ensino da língua materna.

2.4. Das relações entre literatura, língua materna e ensino

Longe de ser totalmente consensual, a presença de uma educação literária por entre as competências comunicativas tem sido, ainda que esporadicamente, posta em questão. No entanto, apesar de a leitura de textos literários poder revelar-se, em determinadas situações, uma atividade um tanto complexa, a verdade é que esta tem sido uma prática cada vez mais valorizada e impulsionada dentro do sistema educativo, mais especificamente no contexto de ensino da língua materna. Sobre este assunto, Fonseca (2001: 43) defende mesmo que o conceito de competência literária demonstra uma fortíssima conexão com as demais competências, visto intervir “como fator de alargamento e intensificação de todas as competências que o falante atualiza ao usar a língua”.

Com efeito, a posição de Fonseca não é um caso isolado em toda esta questão, pois têm sido variados os defensores de uma utilização, verdadeiramente intensiva, da literatura no estudo da língua materna, insistindo-se, com muita frequência, que o estudo rigoroso de uma complementa, forçosamente, o estudo da

outra. A título de exemplo, Mendes (1997: 155) indica que a leitura de bons textos literários na escola é “um dos grandes contributos para a aquisição da competência linguística e do seu aprimoramento”. A língua, enquanto magnífico produto pátrio, elástico, flexível, fruto de uma tradição escrita secular e transnacional, parece confundir-se com a sua própria literatura, diluir-se nela, razão pela qual “[l]er trechos literários será sempre conhecer melhor a língua, e mais quantidade de língua” (*idem*: 161). Perante isto, não é de estranhar que também Mendes não veja “qualquer incompatibilidade entre educação literária e formação da competência linguística, i.e., da leitura, da escrita e da oralidade. O inverso, sim, pois o conhecimento literário melhora tal competência” (*ibidem*).

2.4.1. Afinidades entre língua e literatura

É possível encontrar argumentos que sustentam, desde logo, a existência de fortes afinidades entre língua e literatura e que, por isso, permitem até acreditar numa certa indissociabilidade de ambas. Em boa verdade, além de deixarem implícita uma ideia de quase completa fusão, esses argumentos parecem construir, como se verá, uma apologia de correlação bidirecional, como se uma e outra contribuíssem, equilibradamente, para o desenvolvimento e o engrandecimento mútuos.

Logo em finais da década de 70 do século XX, sugere Coseriu (1977: 203) que a literatura é, verdadeiramente, o espelho que melhor reflete a língua em todo o seu esplendor e plasticidade, ao defender que “el lenguaje poético representa la plena funcionalidad del lenguaje y (...), por tanto, la poesía (la «literatura» como arte) es el lugar del despliegue, de la plenitud funcional del lenguaje”. Na década subsequente, Reyes (1984: 193), por seu turno, estabelece uma conexão um tanto mais arriscada, inter-relacionando a língua oral com a literatura escrita, ao corroborar que “la literatura es un experimento que supone un bien hablar, lo consolida y lo pervierte para innovarlo”. Já quanto a Eco (2003: 10), parece-lhe inegável que a literatura tenha “em exercício a língua como património coletivo”, pelo que, muito embora a língua possa seguir um caminho próprio, jamais deixará de estar “sensível às sugestões da literatura” (*idem*: 11).

Nesta dialética, também no contexto português tem vindo a ser manifestado um parecer favorável quanto ao papel da literatura, não apenas no que respeita diretamente ao uso que faz da própria linguagem, mas também pelo contributo que dá para o seu processo de enriquecimento e complexificação. Para Pereira (1992:

180), “o estudo da literatura vale como meio de dominar melhor essa arma linguística de conformação pessoal e de afirmação social”, estendendo, desta forma, a importância da literatura para lá da influência que tem sobre a língua em si mesma, projetando-a muito além das suas fronteiras mais imediatas, reconhecendo nela um impacto significativo, mesmo do ponto de vista social. Por outro lado, também Ferraz (1997b: 123) entrelaça, e bem, a *arte* da literatura com a linguagem, referindo-se àquela como um “exercício de linguagem que nunca fica reduzido a um objeto verdadeiramente identificável como objeto de arte”. E, mais recentemente, sem deixar de seguir este mesmo fio condutor, declara Gusmão (2008: 232) que, enquanto “arte da língua, ela [a literatura] é um jogo de linguagem que comporta uma multiplicidade de jogos da linguagem”.

Ora, parece consensual, pelo menos entre os autores supracitados, que literatura e língua mantêm entre si uma relação de grande proximidade e de recíproca interferência. A língua expande-se, fortalece-se, adquire novas e impressionantes tonalidades, em parte, por via do texto literário. Já a obra literária “é obra de linguagem, obra que não utiliza simplesmente a linguagem mas que constrói linguagem, desenvolve, realiza virtualidades já contidas na linguagem” (Coseriu, 1993: 30).

2.4.2. O lugar da literatura no ensino da língua materna

Por toda a relação de proximidade que é possível verificar entre língua e literatura, é natural pensar-se que o texto literário ocupe um papel de centralidade no contexto de ensino da língua materna. Aliás, para Fonseca (2000, 37), “«[l]íngua» e «literatura» são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso, nomeadamente quando se fala de ensino”. No entanto, entenda-se, o usufruto didático do texto literário poderá ir, eventualmente, muito além do mero ensino da língua materna, já que, como garante Lopes (2006: 143), “o ensino da literatura é um daqueles que devem fazer parte da formação intelectual em geral, justamente na medida em que seja salvaguarda da dimensão incalculável da experiência humana”.

Ensinar e utilizar a literatura no contexto de ensino da língua materna é, pois, antes de mais, um gesto de altruísmo e de partilha, cumprindo ao professor contribuir para a sua democratização, promovendo uma motivação para a leitura de bons textos literários (que poderão perfeitamente servir de modelo à própria escrita) e

trabalhando rumo a uma efetiva integração cultural de alunos que, pelas suas condições originárias, a ela nunca tenham tido acesso. Acerca deste tópico, Silva (1998-1999: 210) recorda que “[a] formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto estéticos não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluos, aristocráticos ou burgueses”, competindo sempre à escola, em primeira instância, proporcionar a todos os seus alunos, “a partir das suas diversidades culturais de origem e sem as humilhar ou rasurar, o acesso a um capital simbólico que transcende as clivagens das classes e dos grupos sociais” (*ibidem*).

Posto isto, o texto literário, enquanto agente propulsor de uma “ação catalisadora no processo de construção, pelo aluno, de uma relação criativa consigo próprio, com o Outro, com o mundo cognoscível e com a própria língua” (Fonseca, 2000: 45), parece gozar de um papel e de uma missão bipartidos, tendo, à semelhança da escrita e da oralidade, uma importante intervenção tanto na formação dos alunos enquanto cidadãos como numa tomada de consciência da sua própria língua materna. Por via de uma opinião bastante aproximada às adjacentes, assume-se Reis (2007: 4), que, da seguinte forma, sintetiza singularmente os mesmos princípios:

os textos literários (com destaque para textos canónicos, como tal reconhecidos por entidades acreditadas) devem ser integrados no ensino da língua em função do seu potencial de criatividade, de inovação e de sedutora singularidade estilística. Aprofundando e enriquecendo a aprendizagem da língua, os textos literários valorizam culturalmente o aluno e tendem a compensar limitações socioculturais de muitos jovens que de outra forma jamais teriam acesso ao nosso património literário.

Recomenda-se, portanto, que o texto literário seja encarado como um utensílio excecional no que respeita a recursos para o ensino da língua materna. Tendo em conta a sua exemplaridade, complexidade e níveis de excelência linguística, ele afigura-se como um recurso extraordinário de ensino, visto que nele, “como em nenhum outro tipo de texto, entrecruzam-se múltiplos discursos e dialogam múltiplos textos” (Silva, 1989: 187). O texto literário é, pois, reconhecidamente, um excelente meio “de tomada de consciência da língua e do seu funcionamento, porque proporciona a perceção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura” (Fonseca, 2000: 40).

Variados esforços têm sido, por isso, desenvolvidos no sentido de ver consolidada a posição da literatura no ensino em Portugal. Por um lado, a própria

formação inicial de professores, seja ela de língua materna ou estrangeira, tem para isso contribuído: na sua larga maioria, a “designação dos Cursos – *Licenciatura em Línguas e Literaturas* – e a constituição dos respetivos *curricula* parecem consagrar a conjugação dos estudos de Linguística e de Literatura na preparação científica básica dos professores de língua” (*idem*: 38).

Por outro lado, vejamos as recentemente homologadas *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico* (cf. Buescu, *et al.*, 2012), com as quais se tenciona dar um novo impulso à relação, quase congénita, entre literatura e língua materna. Com a sua implementação, as crianças passam a tomar contacto com o texto literário logo no 1.º Ciclo, dele se fazendo acompanhar, impreterivelmente, ao longo de todo o seu percurso escolar. Através deste esforço, procurar-se-á desenvolver nelas uma educação literária em pé de igualdade com os restantes domínios, a saber, a oralidade, a leitura, a escrita e, logicamente, a gramática.

Por último, também no que respeita ao Ensino Secundário, há que reconhecer que o novíssimo *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário* (cf. Buescu, *et al.*, 2014) procura promover, na sequência do trabalho entretanto iniciado no Ensino Básico, uma gradativa intensificação do estudo da literatura. Por conseguinte, de uma forma faseada e progressiva se vai permitindo cimentar um estatuto de centralidade da literatura no ensino da língua materna, na continuação do trabalho iniciado nos níveis anteriores.

A utilização do texto literário no decurso do presente projeto de investigação-intervenção jamais pôde ser encarada, ante todos os argumentos expostos, como tendo decorrido de uma pura imposição curricular. Como ficou, no essencial, explicado, o ensino da língua materna e o estudo da literatura associam-se de uma forma natural, espontânea, o que obriga a que o desenvolvimento combinado de ambos deva ser encarado como uma tarefa isenta de quaisquer ruturas.

Os textos clássicos são muito mais do que meros objetos de arte, válidos *apenas* pelo seu reconhecido e estimado carácter estético. Eles são o suporte natural onde “as línguas históricas manifestam toda a sua riqueza, toda a sua criatividade, toda a sua beleza” (Silva, 2001: 152), condição que lhes confere um estatuto de exemplaridade único, exclusivo, inatingível por qualquer outro tipo de texto. Por isso, a utilização do literário, “*texto complexo* por excelência” (Buescu, *et. al.*, 2014: 4), no desenvolvimento do presente projeto didático não foi, de forma alguma, uma imposição, mas antes um enorme privilégio.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descreve-se a metodologia adotada no ensino da escrita imitativa do estilo de autores literários, recorrendo ao oral enquanto estratégia nuclear do processo. Na primeira secção, é descrito o desenho da intervenção didática. Na segunda, explicam-se as bases em que se apoiou a seleção de excertos de referência. Na terceira e última secção, apresenta-se uma caracterização da escola onde decorreu a intervenção letiva e da turma envolvida no projeto.

3.1. Desenho da intervenção didática

A intervenção didática implementada, no âmbito da prática de ensino supervisionada, na Escola Secundária de Camões respeita os princípios fundamentais do modelo de ensino dos géneros orais e escritos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001), entretanto descrito na secção 2.1. deste relatório.

Tendo em conta as características do presente estudo, foram feitas duas alterações essenciais relativamente ao modelo referido. A primeira tem a ver com a elaboração de um pré-teste e de um pós-teste, com vista à avaliação e a uma comparação do desempenho dos alunos. A segunda relaciona-se com a definição, não de quatro, mas de três etapas para a intervenção didática, já que o essencial da primeira etapa do modelo didático de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001), a *mise en situation*, se desenrolou logo no início da aula do pré-teste.

Importa referir que a presente intervenção didática foi antecedida da leção de duas aulas com cariz de diagnóstico, ainda no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional III do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Através desta fase preliminar, citada já lateralmente na secção 2.2.3., procurou-se compreender que tipo de dificuldades manifestariam os alunos na deteção e consequente imitação de marcas de estilo de um autor literário, tendo-se, para o efeito, dividido a mesma em duas partes fundamentais: numa primeira parte, pretendeu-se, por via de diferentes atividades, que os alunos apreendessem um conjunto razoável de marcas de estilo presentes num excerto estrategicamente selecionado do capítulo V do romance *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett; numa segunda parte, foi-lhes proposto que prolongassem, em pares, por via de uma tarefa de produção escrita, o excerto analisado, procurando imitar algumas das marcas de estilo entretanto abordadas.

As duas aulas que compuseram esta etapa prévia decorreram no primeiro período do ano letivo de 2013/2014, mais especificamente nos dias 18 e 22 de novembro de 2013. Nessa altura, os alunos encontravam-se a estudar a peça *Um Auto de Gil Vicente*, de Almeida Garrett, de forma que dar-lhes a conhecer um pouco da prosa produzida pelo mesmo autor mostrou ser uma opção da maior adequação. Fica assim justificada a escolha de *Viagens na Minha Terra* para esta fase preliminar, até como forma de suscitar nos discentes algum interesse na leitura integral da obra. Ainda que, inicialmente, estivesse prevista apenas uma aula de noventa minutos para esta diagnose, a professora cooperante autorizou, *a priori*, que a mesma se estendesse por mais quarenta e cinco minutos, o que veio a suceder logo no dia 22. Esta etapa decorreu, assim, não ao longo de noventa, mas de cento e trinta e cinco minutos.

Apesar de não ter feito parte da intervenção didática propriamente dita, esta primeira abordagem foi relevante para a sua elaboração. Além de ter servido de ensaio para a mesma, também os textos então produzidos pelos alunos foram depois utilizados como *matéria-prima* para a produção de parte dos materiais da oficina 1, como se verá em mais pormenor no quarto capítulo. Caso seja do interesse do leitor compreender melhor como se desenrolou esta fase preliminar, optou-se por incluir, em anexo (anexo 1) e na íntegra, o plano de aula e os materiais criados para esta diagnose, além das classificações obtidas pelos alunos nas produções escritas realizadas (acompanhadas dos respetivos critérios específicos de classificação).

No que toca à intervenção didática, esta desenrolou-se ao longo de cinco

aulas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco, correspondendo a três etapas essenciais: pré-teste; quatro oficinas sobre escrita imitativa do estilo de autores literários; e pós-teste. O pré-teste foi implementado no dia 3 de fevereiro de 2014. As quatro oficinas formativas foram realizadas nos dias 21 e 28 de fevereiro e nos dias 7 e 11 de março. Quanto ao pós-teste, foi implementado apenas no dia 29 de abril. A marcação das aulas de uma forma não continuada deveu-se, essencialmente, ao facto de a turma ser de 11.º ano e estar sujeita, no final do ano letivo, ao exame nacional da disciplina de Literatura Portuguesa. Por ter muitos conteúdos a trabalhar, não foi possível dar as aulas com intervalos de tempo mais curtos entre elas.

Para uma melhor compreensão da sequência desenvolvida, apresenta-se, em seguida, o esquema da intervenção didática implementada.

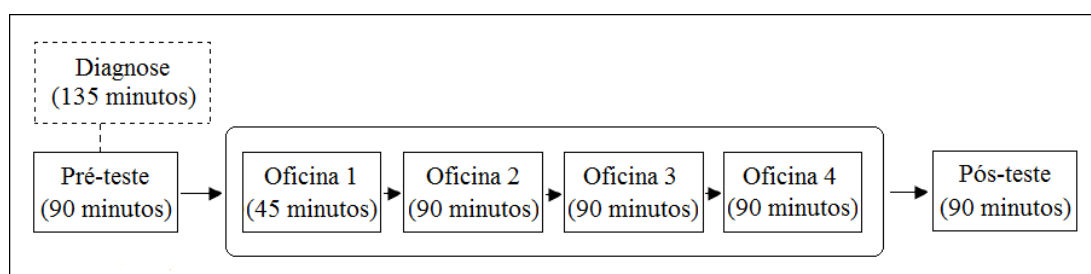


Figura 5 - Esquema da intervenção didática sobre escrita imitativa

A primeira etapa da intervenção correspondeu, como é observável na figura 5, ao **pré-teste**. Através dele, os alunos foram convidados a apropriar-se, individualmente, de algumas marcas de estilo presentes num excerto do capítulo VIII de *Amor de Perdição* (obra esta que tinha sido sujeita a uma leitura integral no contexto da disciplina) e a produzir um texto (prolongamento do anterior) que, por imitação, se aproximasse do estilo do autor. Esta atividade foi antecedida de uma apresentação da situação (*mise en situation*), orientada pelo professor (mestrando), tendo como foco os objetivos pretendidos com aquela tarefa. Tal apresentação teve, por outro lado, a finalidade de convocar eventuais conhecimentos dos alunos a respeito de marcas caracterizadoras do estilo literário de Camilo Castelo Branco, procurando, além disso, motivar as suas capacidades no sentido de uma boa imitação.

A segunda etapa da intervenção didática foi constituída por quatro **oficinas formativas sobre escrita imitativa**, ao longo das quais se procurou que os alunos corrigissem falhas entretanto notadas. Estas quatro oficinas formativas podem, muito sucintamente, descrever-se da forma seguinte:

- a) oficina 1: por via de uma exposição oral feita pelo professor retomando a

tarefa de produção escrita desenvolvida pelos alunos na diagnose, partilha de um olhar crítico sobre os textos imitativos então produzidos, com vista a uma reflexão sobre eles e sobre os aspetos de maior relevância a corrigir futuramente;

b) oficina 2: preparação, por parte dos alunos (distribuídos por cinco grupos de trabalho), de exposições orais centradas em marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, ficando cada grupo encarregado de definir e explicitar duas marcas diferentes das dos demais;

c) oficina 3: apresentação oral, por via de porta-vozes, dos resultados obtidos através do trabalho desenvolvido na oficina precedente;

d) oficina 4: numa primeira parte, reconhecimento do olhar crítico de Camilo Castelo Branco relativamente à sua própria escrita no caso particular de *Amor de Perdição*, seguido de uma associação das *nuances* desse olhar às marcas de estilo definidas nas oficinas 2 e 3; numa segunda parte, expansão de um parágrafo da novela, imitando o estilo do autor.

Por fim, a terceira e última etapa da sequência didática sobre escrita imitativa correspondeu ao **pós-teste**, tendo-se nele realizado exatamente a mesma tarefa que fora executada no pré-teste. Nesta que foi a derradeira oportunidade de serem avaliados, esperou-se que os alunos aplicassem os conhecimentos e os instrumentos de trabalho adquiridos ao longo das quatro oficinas formativas.

Com vista à avaliação dos textos produzidos tanto na diagnose como na sequência didática, foram definidos critérios específicos de classificação, adaptados, de acordo com as características do projeto em curso, a partir das escalas holísticas propostas para a avaliação da escrita nos exames nacionais de Português e de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário (cf. *sítio web* do Instituto de Avaliação Educativa). Através do recurso a este modelo de classificação, procurou-se ir ao encontro do modo como os alunos seriam avaliados, no final do ano letivo, no exame nacional da disciplina.

No quarto capítulo deste relatório, mais especificamente na secção 4.3., far-se-á uma explicação mais pormenorizada do modelo de classificação adotado.

3.2. Bases para a seleção de excertos de referência

Aquando da conceção da sequência didática e da produção dos respetivos materiais, partiu-se do princípio de que a apreensão e consequente imitação de

marcas de estilo de um determinado autor implicariam, sempre, que os alunos observassem e explorassem, no mínimo, excertos que as exemplificassem convenientemente. Apenas desta forma lhes seria proporcionada uma oportunidade de apreciar o efeito estético daí decorrente e, além disso, compreenderem a forma como cada uma dessas marcas se integra e articula, naturalmente, na globalidade da narrativa. Tal opção permitiria, por outro lado, respeitar um importante pressuposto de Dolz, Noverraz & Schneuwly (cf. 2001: 15), segundo o qual se reconhecem como atividades altamente produtoras, no ensino da escrita, a observação e a análise de textos de referência (chamados doravante excertos de referência) dentro do género que se pretende trabalhar.

Apesar de aparentemente fácil, a seleção dos excertos de referência, tanto para a diagnose como para a sequência didática, revelou-se uma tarefa extremamente complexa. Note-se que, em paralelo com as (re)leituras feitas de *Viagens na Minha Terra* e *Amor de Perdição*, foi necessário recorrer, por diversas vezes, como assumido na secção 2.2.3., a bibliografia vária que sustentasse o conjunto de marcas de estilo definidas para o presente projeto. Por outro lado, muito rapidamente se chegou à conclusão de que poucos seriam os casos de marcas de estilo facilmente ilustráveis através de excertos eleitos *ao acaso*, já que nem todas se encontravam distribuídas, de forma equitativa e equilibrada, ao longo de ambas as obras. Uma eram mais frequentes do que outras. Uma eram mais óbvias do que outras.

Nesta secção, apresenta-se um quadro que contém as marcas de estilo que foi possível circunscrever nos casos concretos de Almeida Garrett, em *Viagens na Minha Terra*, e de Camilo Castelo Branco, em *Amor de Perdição*. A definição destas marcas foi conseguida tendo em mente características como as já abordadas, em maior pormenor, na secção 2.2.3., bem como o conhecimento global de ambas as obras.

MARCAS DE ESTILO
<i>Viagens na Minha Terra</i> (diagnose-135')
<ul style="list-style-type: none"> • 1.^a marca: o uso de frases exclamativas e de perguntas de retórica; • 2.^a marca: as interpelações ao leitor e a proximidade estabelecida; • 3.^a marca: a ironia fina;

- 4.^a marca: a espontaneidade e naturalidade discursivas (através de uma linguagem com cariz coloquial-oralizante, de interjeições, de repetições, de enumerações, de reticências, etc.);
- 5.^a marca: o estilo digressivo.

Amor de Perdição (intervenção didática-495')

- 1.^a marca: as frequentes interpelações ao leitor (buscando empatia e aproximação);
- 2.^a marca: o recurso às perguntas de retórica (procurando chamar o leitor à participação, mostrando indignação, inquietação, etc.);
- 3.^a marca: a utilização de frases e de parágrafos curtos, sem digressões ou excursos significativos (com vista a organizar a frase com clareza);
- 4.^a marca: a presença continuada de diálogos ao longo da narrativa (com função de informação, expansão sentimental, confrontação, decisão);
- 5.^a marca: a adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos (caraterizando-as, dando a conhecer diferentes visões do mundo e diferentes sensibilidades);
- 6.^a marca: a existência de vozes narrativas distintas (para dar visões mais aproximadas dos acontecimentos narrados, além de combater a monotonia inerente à singularidade de voz narrativa);
- 7.^a marca: o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo (para imprimir rapidez, velocidade ao discurso);
- 8.^a marca: a assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade (essencial na pintura de costumes, além de proporcionar uma identificação emocional do leitor com as personagens);
- 9.^a marca: a utilização de vocábulos próprios do trato quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular (conferindo expressividade, propriedade e vernaculismo);
- 10.^a marca: a crítica e a sátira obtidas por via de significantes (muitas vezes com ironia e sarcasmo).

**Quadro 1 - Marcas de estilo presentes
em *Viagens na Minha Terra* e *Amor de Perdição***

Foi em torno das marcas de estilo apresentadas no quadro 1 que se desenrolaram as aulas da diagnose e da intervenção didática, tendo as mesmas servido de base fundamental para os textos imitativos e para a seleção de todos os excertos de referência presentes nos materiais didáticos. No caso particular de *Viagens na Minha Terra*, selecionou-se um único excerto de referência, retirado do capítulo V (cf. anexo 1.2.) e ilustrativo da generalidade das marcas de estilo definidas para Garrett. Já no caso de *Amor de Perdição*, foram selecionados:

- a) um excerto da Introdução (cf. anexo 3.6.), ilustrativo da 1.^a e 8.^a marcas;
- b) um excerto do capítulo II (cf. anexo 3.10.), ilustrativo da 3.^a e 9.^a marcas;
- c) um excerto do capítulo III (cf. anexo 3.8.), ilustrativo da 2.^a e 10.^a marcas;
- d) dois excertos do capítulo VIII (cf. anexos 3.2. e 3.12.), sendo o primeiro ilustrativo da generalidade das marcas e o segundo da 4.^a e 5.^a marcas;
- e) um excerto do capítulo XIX (cf. anexo 3.14.), ilustrativo da 6.^a e 7.^a marcas.

O desequilíbrio verificado entre o número de marcas especificadas para a obra de Garrett e o número de marcas especificadas para a obra de Camilo justifica-se pela necessidade de ajuste aos tempos atribuídos ao estudo de cada uma das obras no decurso do presente projeto (135 minutos da diagnose contra 495 minutos da intervenção) e, como tal, não deve ser esta particularidade entendida como o reflexo de um qualquer tipo de preferência, valorização ou inclinação por uma ou outra obras.

3.3. O contexto escolar e a turma envolvida no projeto

No presente projeto, esteve envolvida uma turma do 11.º ano de escolaridade da Escola Secundária de Camões. Nesta que é a última secção do presente capítulo, apresenta-se, por isso, uma rápida apresentação da escola onde se aplicou a sequência didática (secção 3.3.1.), bem como uma caracterização da turma envolvida (secção 3.3.2.).

3.3.1. Apresentação da escola

A Escola Secundária de Camões, antigo Liceu Camões, encontra-se localizada no centro da cidade de Lisboa e, enquanto tal, tem à sua disposição excelentes acessibilidades, desde o metropolitano até táxis e autocarros. Como núcleo da sua estrutura física, ostenta um edifício principal, inaugurado em 1909,

construído em ferro e tijolo, revelador de um estilo arquitetónico classicista e uma planta simétrica. Além deste, existem, ainda, dentro do espaço escolar, outros importantes edifícios adjacentes, correspondentes a um auditório (inaugurado em 2003 e aberto à comunidade), a um pavilhão gimnodesportivo, a um refeitório e a dois laboratórios, um de Química e outro de Física (cf. ESC, 2014: 1-2).

A escola coloca à disposição de todos uma série de outros equipamentos essenciais ao contexto educativo, dos quais se destacam uma biblioteca antiga, uma biblioteca escolar/centro de recursos educativos, 39 salas de aula (totalmente equipadas com computadores e projetores), uma sala de estudo, quatro salas de informática, uma sala de multimédia e informação, uma papelaria, uma reprografia, um arquivo e um museu (cf. *idem*: 2). Por outro lado, é fácil encontrar variadíssimos projetos extracurriculares colocados ao dispor da comunidade, desde cursos livres de línguas até concursos literários e mesmo um grupo de teatro (cf. *idem*: 9).

Já no que toca à sua tipologia, ela é, como supradito, uma escola secundária e apresenta uma oferta letiva do 10.º ao 12.º anos a aproximadamente 1788 alunos (1090 do ensino diurno e os restantes do ensino noturno) (cf. *idem*: 5). No caso particular dos alunos do ensino diurno, encontram-se distribuídos por 43 turmas, as quais apresentam um número médio aproximado de 25 alunos (cf. *idem*: anexo 1).

Por fim, a população estudantil, compreendida maioritariamente por jovens do sexo feminino entre os 15 e os 20 anos, é bastante diversificada (sensivelmente de 20 nacionalidades) e com origem em todas as classes sociais (cf. *idem*: 5). Quanto ao corpo docente, é constituído por 140 professores, dos quais 23 têm o grau de Mestre e 2 o grau de Doutor (cf. *ibidem*). Já o pessoal não docente é constituído por 13 assistentes técnicos e 37 assistentes operacionais (cf. *idem*: 6).

3.3.2. Caraterização da turma

A turma de 11.º ano com que se trabalhou no âmbito deste projeto correspondeu, curiosamente, à mesma com que o mestrando tinha empreendido, no ano letivo anterior (2012/2013, à época 10.º ano), as atividades inerentes à observação e lecionação de aulas, no âmbito das unidades curriculares de Iniciação à Prática Profissional I e II do Mestrado em Ensino de Português e Espanhol.

Desta feita, tratava-se de uma turma com a qual já tinham sido desenvolvidas atividades letivas prévias, condição que permitiu adquirir um conhecimento privilegiado do grupo em geral, dos alunos, das suas potencialidades e dificuldades,

além de ter favorecido bastante a elaboração de toda a sequência didática. Por outro lado, também o contacto frequente com a professora cooperante foi essencial ao longo de todo o processo, na medida em que permitiu uma melhor adaptação das atividades aos alunos da turma em questão.

A turma era, na generalidade, bastante empenhada, revelando a maioria dos alunos muito gosto e motivação por todas as atividades desenvolvidas na disciplina de Literatura Portuguesa. Quanto ao comportamento, foi sempre muitíssimo satisfatório, não se tendo verificado quaisquer casos de indisciplina e/ou de desatenção.

Em seguida, apresenta-se uma breve caracterização desta turma, tendo em conta os seguintes dados, obtidos junto da secretaria da escola: número de alunos, idades e sexo; agrupamento de estudos a que pertenciam; zona de residência e nacionalidade; profissão e nível de escolarização dos pais.

Assim, no ano letivo 2013/2014, a turma era constituída por 24 alunos (21 raparigas e 3 rapazes), com idades compreendidas, à data de início da intervenção didática, entre os 16 e os 19 anos. A média de idades era, nessa altura, de 16,8 anos.

Número de alunos	Total de alunos		Idades			
	24		16	17	18	19
	21 raparigas	3 rapazes	12	6	5	1

Quadro 2 - Distribuição dos alunos da turma por sexo e idade

Todos os alunos, sem exceção, pertenciam ao Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas e frequentavam pela primeira vez o 11.º ano. 15 deles residiam no concelho de Lisboa, 3 no concelho de Odivelas, 1 no concelho de Loures, 1 no de Cascais, outro no de Oeiras, outro no de Sintra, outro no da Amadora e outro ainda no concelho de Mafra. 21 alunos eram detentores da nacionalidade portuguesa, 1 da brasileira, outro da guineense e outro da usbequistanesa. Convém mencionar que, do total de 24 alunos que compunham oficialmente a turma, 1 aluna tinha sido, entretanto, transferida para outra escola, outra tinha sido reprovada por faltas e uma outra encontrava-se impossibilitada de ir às aulas, o que reduzia, na prática, a turma a 21 alunos.

No que respeita aos pais dos alunos, desenvolviam, à época, atividades

profissionais pertencentes, maioritariamente, às categorias “Quadros e técnicos superiores”, “Empregados de serviços” e “Artistas”, com maior prevalência na primeira categoria. A distribuição por distintas categorias pode ser confirmada no gráfico representado na figura 6, tendo-se incluído, no grupo “Outros”, todos os casos de situações profissionais que não foi possível apurar. A maioria dos alunos enquadrava-se nas classes média e média-alta.

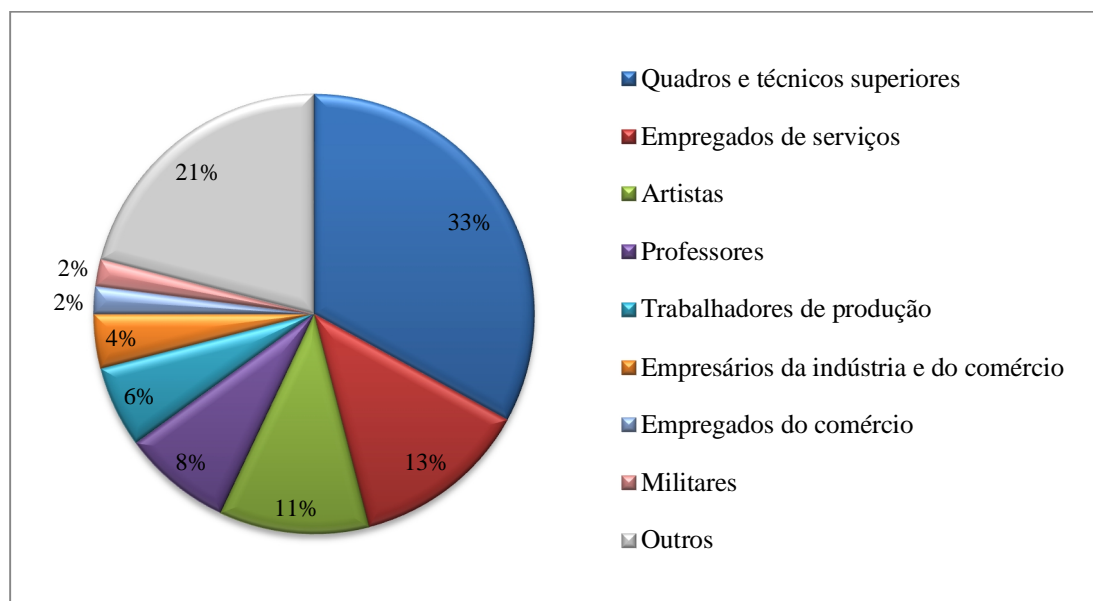


Figura 6 - Situação socioprofissional dos pais dos alunos

Por último, no tocante aos níveis de escolaridade dos pais dos alunos, um número considerável tinha completado o Ensino Superior (14), possuindo os restantes habilitações ao nível do 3.º Ciclo (10), do Ensino Secundário (7) e do 1.º Ciclo (2). Os dados obtidos encontram-se discriminados no quadro 3, tendo-se incluído, uma vez mais, na categoria “Outros”, os casos de pais e de mães cujas habilitações não foi, de todo, possível averiguar.

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior	Outros
Pai	1	0	3	4	7	8
Mãe	1	0	7	3	7	7
Total	2	0	10	7	14	15

Quadro 3 - Habilitações dos pais dos alunos

4. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Neste capítulo, faz-se uma descrição da intervenção didática sobre escrita imitativa do estilo de autores literários, implementada, no âmbito da prática de ensino supervisionada, numa turma do 11.º ano de escolaridade.

Em primeiro lugar, é apresentado um quadro que sintetiza, aula a aula, os conteúdos trabalhados durante a intervenção, bem como as atividades que nela foram desenvolvidas. A elaboração deste quadro foi baseada nos planos de aula feitos para a sequência didática e tem como objetivo dar ao leitor uma visão mais completa de toda a intervenção.

De resto, o presente capítulo estrutura-se em três secções. A primeira (4.1.) é dedicada a duas das principais etapas da intervenção: o pré-teste e o pós-teste. Já a segunda (4.2.) é dedicada à sequência didática em si mesma e divide-se em quatro subsecções (correspondentes às quatro oficinas sobre escrita imitativa empreendidas). Nestas duas secções, são apresentados não só os materiais didáticos construídos e aplicados em cada uma das aulas mas também comentários a respeito dos mesmos. Por fim, a terceira secção deste capítulo (4.3.) é dedicada à avaliação e nela apresentam-se os instrumentos que foram criados para o efeito. Aqui, considerou-se oportuno incluir uma subsecção (4.3.1.), onde se apresenta uma breve apreciação do desempenho dos alunos numa atividade de escrita imitativa desenvolvida na última oficina da sequência didática (oficina 4).

Os planos de aula encontram-se reproduzidos no anexo 2. Quanto às versões

4. Descrição da intervenção didática

integrais dos materiais construídos para a intervenção didática, assim como dos que foram utilizados para a avaliação dos alunos, encontram-se reproduzidas nos anexos 3 e 4, respetivamente.

Pré-teste/pós-teste (90' + 90' = 180'): “Prolongar um texto, imitá-lo, fingi-lo nosso!”		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, num excerto de <i>Amor de Perdição</i>, marcas do estilo camiliano. • Criar um texto narrativo, respeitando certas particularidades de construção diegética e organização discursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto do capítulo VIII de <i>Amor de Perdição</i>, de Camilo Castelo Branco, e suas marcas de estilo (cf. listagem apresentada na secção 3.2. do relatório). 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolução de um pré-teste/pós-teste (individual).
Oficina 1 (45'): “É possível a escrita imitativa?”		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Extrair informações específicas (solicitadas em guião de atividades de escuta) a partir de uma exposição oral. <p>Antes da exposição oral:</p> <p>↳ antecipar o conteúdo através da identificação do tema e da explicitação do assunto.</p> <p>Durante a exposição oral:</p> <p>↳ registar os tópicos essenciais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A imitação como modelo de escrita – problematização em torno da questão “É possível a escrita imitativa?”: <p>↳ os três pilares da imitação: o uso de marcas de estilo; a fidelidade aos tópicos de orientação; a boa prática linguística;</p> <p>↳ os quatro conselhos para uma boa imitação: “indique sempre, de forma explícita, as marcas de estilo que utilizar”; “jogue pelo seguro: utilize as marcas de estilo com que se sentir mais confortável”; “respeite clara e objetivamente os tópicos de orientação dados”; “esmere-se num correto uso da língua: o seu imitando agradece”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Com base no guião “É possível a escrita imitativa?”: <p>- discussão introdutória (grande grupo);</p> <p>- exposição oral por parte do professor (com <i>PowerPoint®</i>) e tomada de anotações por parte dos alunos (no guião);</p>

Após a exposição oral: ↳ reconhecer a relevância da análise efetuada para a melhoria da expressão escrita.		- discussão final (grande grupo).
Oficina 2 (90’): “Para uma fusão com as palavras – Parte I”		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> Preparar uma apresentação em <i>PowerPoint®</i>: ↳ elaborar um esboço expositivo-explicativo que aborde marcas de estilo presentes na novela <i>Amor de Perdição</i>; ↳ esquematizar essa informação. 	<ul style="list-style-type: none"> Excertos de <i>Amor de Perdição</i> e de textos críticos selecionados de Aníbal Pinto de Castro e Maria Isabel Rocheta: ↳ marcas de estilo (cf. listagem apresentada na secção 3.2. do relatório). 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de trabalhos de grupo (sob orientação do professor) com base no guião “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (e respetivo documento anexo).
Oficina 3 (90’): “Para uma fusão com as palavras – Parte II”		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> Apresentar oralmente os resultados do trabalho desenvolvido na oficina anterior sobre marcas de estilo presentes em <i>Amor de Perdição</i>. Sistematizar informações específicas (marcas de estilo e ideias-chave/exemplos) a partir de cada uma das apresentações orais preparadas pelos diferentes grupos de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> Marcas de estilo (cf. listagem apresentada na secção 3.2. do relatório). 	<ul style="list-style-type: none"> Exposições orais (com <i>PowerPoint®</i>) por parte dos porta-vozes dos grupos de trabalho, seguidas de discussão. Paralelamente, resolução, pelos restantes alunos, de um guião de atividades de escuta seletiva (“Para uma fusão com as palavras – Parte II”).

4. Descrição da intervenção didática

Oficina 4 (90’): “Mãos à obra – Partes I e II”		
Objetivos	Conteúdos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o olhar crítico de Camilo Castelo Branco relativamente à sua própria escrita no caso particular da novela <i>Amor de Perdição</i>. • Associar os matizes desse olhar às marcas de estilo definidas no decorrer das oficinas 2 e 3. • Expandir um parágrafo da novela, evidenciando uma apropriação da riqueza plástica do estilo camiliano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excerto do prefácio da 2.^a edição de <i>Amor de Perdição</i>, de Camilo Castelo Branco: <ul style="list-style-type: none"> ↳ a assunção da veracidade e da objetividade; ↳ os motivos do êxito da novela: “rapidez das peripécias”; “derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo”; “ausência de divagações filosóficas”; “lhaneza da linguagem e desartifício das locuções”; “outras recomendações mais sólidas”; ↳ marcas de estilo (cf. listagem apresentada na secção 3.2. do relatório). 	<ul style="list-style-type: none"> • Com base no guião “Mãos à obra – Parte I”: <ul style="list-style-type: none"> - leitura, em silêncio, de um excerto do prefácio escrito por Camilo Castelo Branco para a 2.^a edição de <i>Amor de Perdição</i> (individual); - resolução de dois exercícios de compreensão e interpretação (grande grupo e pares); - discussão-síntese (grande grupo). • Com base no guião “Mãos à obra – Parte II”: <ul style="list-style-type: none"> - produção de um texto de tipo narrativo, imitando marcas de estilo do autor (individual).

Quadro 4 - Quadro-síntese da intervenção didática

O quadro 4 integra uma síntese de todo o trabalho desenvolvido ao longo da sequência didática sobre a escrita imitativa do estilo de autores literários. Ainda que as competências (ou domínios) nucleares desta intervenção sejam a escrita, como

objeto, e a oralidade (compreensão, expressão e interação), como estratégia, foram, igualmente, envolvidas outras competências importantes, nomeadamente a leitura. Tal interação de competências justifica-se com base no pressuposto de que todas as competências podem ser úteis se utilizadas, equilibradamente, no sentido da concretização dos objetivos propostos (Coelho, 2001b; Pinto, 2009; Silva, 2010).

4.1. Pré-teste/pós-teste

Como referido na secção 3.1., a intervenção didática sobre escrita imitativa começou com a realização de um pré-teste no dia 3 de fevereiro de 2014, tendo sido dada por terminada com a realização de um pós-teste no dia 29 de abril do mesmo ano. Estas duas fases destinaram-se, fundamentalmente, a avaliar as capacidades dos alunos no tocante à produção de um texto imitativo do estilo de Camilo Castelo Branco, mais precisamente no caso da novela *Amor de Perdição*. Entre uma e outra etapas, decorreram quatro oficinas formativas, com o objetivo fulcral de colmatar as principais falhas verificadas na primeira produção.

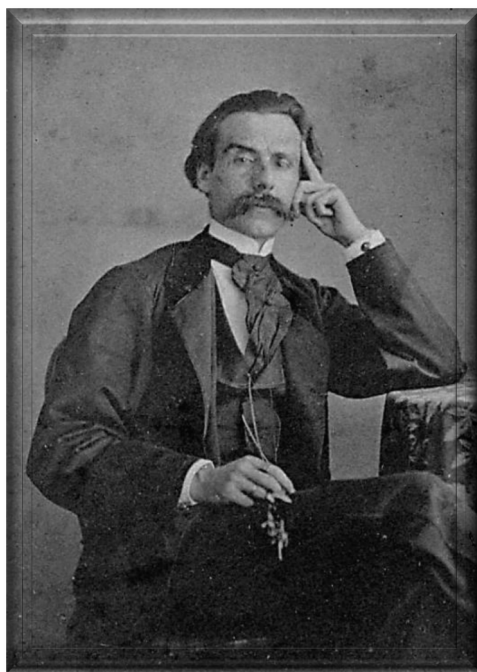
Antes de se dar início ao pré-teste, foi feita uma apresentação da situação, através da qual se pretendeu, por um lado, partilhar com os alunos os objetivos da tarefa e, por outro, convocar conhecimentos prévios relativamente às marcas de estilo do autor e à sua aplicação num texto por imitação. Uma atividade muito semelhante a esta foi levada a cabo no início da aula do pós-teste, tendo, porém, em consideração que, nessa altura, já a generalidade dos alunos tinha participado nas quatro oficinas formativas. Em ambas as ocasiões (pré-teste e pós-teste), foi distribuído aos alunos um mesmo guião de trabalho, impresso em forma de caderno, o qual se encontra, no essencial, reproduzido nas páginas seguintes (a versão integral pode ser consultada no anexo 3.1.). Como se poderá verificar, nele era solicitada uma única tarefa de produção escrita.

Na página de rosto do guião, constavam, desde logo, algumas informações que permitiam aos alunos adquirir uma ideia geral do trabalho a realizar: os objetivos a alcançar com a tarefa, o tempo de que dispunham para a sua realização, além, logicamente, da modalidade de trabalho. No seu seguimento, constava a instrução completa da tarefa a desenvolver. Já na última página, após um conjunto de 68 linhas deixadas especificamente para a redação, solicitava-se aos discentes que indicassem o número de palavras utilizadas e que registassem as marcas de estilo de que se

tivessem socorrido para a produção do texto. Importa salientar que, em ambas as ocasiões (pré-teste e pós-teste), tanto as informações da página de rosto como a instrução da tarefa propriamente dita foram lidas em voz alta, procurando-se, em simultâneo, esclarecer todas as dúvidas que fossem surgindo, no sentido de permitir um correto desenvolvimento da tarefa.

Pré-teste/pós-teste

Prolongar um texto, imitá-lo, fingi-lo nosso!



Camilo Castelo Branco

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devo:

- ξ reconhecer marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ expandir um texto narrativo, imitando marcas de estilo do autor.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: individual.

57

A instrução propunha aos alunos que, após a leitura do texto constante no documento em anexo (cf. figura 8, mais abaixo), escrevessem um texto de tipo narrativo que lhe servisse de continuação. Para tal, deveriam imitar, pelo menos, três marcas de estilo do autor e respeitar três linhas de orientação específicas. Ao requerer-se que indicassem, de forma explícita, as marcas de estilo utilizadas, procurava-se confirmar que essa utilização tinha sido consciente (e não fortuita), possibilitando uma avaliação mais justa. Por outro lado, ao solicitar-se uma contagem de palavras no final da tarefa, procurava-se chamar a atenção dos alunos para a necessidade de respeitarem os limites mínimo e máximo estipulados. Como se verá mais adiante, na secção dedicada à avaliação (4.3.), todos estes aspetos foram tidos em conta nos critérios específicos de classificação.

No que respeita ao anexo facultado aos alunos, este continha um excerto do capítulo VIII da novela *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, e encontra-se reproduzido em seguida (cf. ainda o anexo 3.2.).

Pré-teste/pós-teste - anexo

Amor de Perdição (capítulo VIII),
de Camilo Castelo Branco

Pois eu já lhes fiz saber, leitores, pela boca de mestre João, que o filho do corregedor não tinha dinheiro. Agora lhes digo que era em dinheiro que ele cismava, quando Mariana lhe trouxe o caldo rejeitado.

A meu ver, deviam atribulá-lo estes pensamentos:

Como pagaria a hospitalidade de João da Cruz?

Com que agradeceria os desvelos de Mariana?

Se Teresa fugisse, com que recursos proveria à subsistência de ambos?

Ora, Simão Botelho saíra de Coimbra com a sua mesada, que não era grande, e quase lha absorvera o aluguel da cavalgadura, e a gorjeta generosa que dera ao arrieiro, a quem devia o conhecimento do prestante ferrador.

As relíquias desse dinheiro dera-as ele à portadora da carta naquele dia. Má situação!

Lembrou-se de escrever à mãe. Que lhe diria ele? Como explicaria a sua residência naquela casa? Deste modo não iria ele dar indícios da morte misteriosa dos dois criados de Baltasar Coutinho?

Além de que, sobejamente sabia ele que sua mãe o não amava; e, a mandar-lhe algum dinheiro em segredo, seria escassamente o necessário para a jornada até Coimbra. Péssima situação!

Cansado de pensar, favoreceu-o a providência dos infelizes com um sono profundo.

E Mariana entrara pé ante pé na sala, e, ouvindo-lhe a respiração alta, aventurou-se a entrar na alcova. Lançou-lhe um lenço de cassa sobre o rosto, em roda do qual zumbia um enxame de moscas. Viu a carteira sobre uma banquetta que adornava o quarto, pegou nela, e saiu pé ante pé. Abriu a carteira, viu papéis, que não soube ler, e num dos repartimentos duas moedas de seis vinténs. Foi restituir a carteira ao seu lugar, e tomou dum cabide as calças, colete e jaqueta à espanhola, do hóspede. Examinou os bolsos e não encontrou um ceitil.

Retirou-se para um canto escuro do sobrado, e meditou. Esteve meia hora assim, e meditava angustiada a nobre rapariga. Depois ergueu-se de golpe, e conversou longo tempo com o pai. João da Cruz escutou-a, contrariou-a, mas ia de vencida sempre pelas réplicas da filha, até que, afinal, disse:

– Farei o que dizes, Mariana. Dá-me cá o teu dinheiro, que não vou agora levantar a pedra da lareira para bulir no caixote dos quatrocentos mil réis. Tanto faz um como o outro; teu é ele todo.

Mariana deu-se pressa em ir à arca, donde tirou uma bolsa de linho com dinheiro em prata, e alguns cordões, anéis e arrecadas. Guardou o seu oiro numa boceta, e deu a bolsa ao pai.

João da Cruz aparelhou a égua, e saiu. Mariana foi para a sala do doente.

Acordou Simão.

– Não sabe?! – exclamou ela com semblante entre alegre e assustado, perfeitamente contrafeito.

– Que é, Mariana?

– Sua mãezinha sabe que Vossa Senhoria aqui está.

– Sabe?! Isso é impossível! Quem lho disse?

– Não sei; o que sei é que ela mandou chamar meu pai.

– Isso espanta-me!... E não me escreveu?

– Não, senhor!... Agora me lembro que talvez ela soubesse que o senhor aqui esteve, e cuide que já não está, e por isso lhe não escreveu... Poderá ser?

– Poderá; mas quem lho diria? Se isto se sabe, então podem suspeitar da morte dos homens.

– Pode ser que não; e, ainda que desconfiem, não há testemunhas. O pai disse que não tinha medo nenhum. O que for soar. Não esteja agora a cismar nisso... Vou-lhe buscar o caldinho, sim?

– Vá, se quer, Mariana. O céu deparou-me em si a amizade de uma irmã.

Não achou a moça na sua alegre alma palavras em resposta à doçura que o rosto do mancebo exprimia.

Veio com o «caldinho» – diminutivo que a retórica duma linguagem meiga sanciona; mas contra o qual protestava a larga e funda malga branca, ao lado da travessa com meia galinha loira de gorda.

– Tanta coisa! – exclamou, sorrindo, Simão.

– Coma o que puder – disse ela corando. – Eu bem sei que os senhores da cidade não comem em malgas tamanhas, mas eu não tinha outra mais pequena; e coma sem nojo, que esta malga nunca serviu, que a fui buscar à loja, por pensar que Vossa Senhoria não quisesa ontem comer por se atrigar da outra.

– Não, Mariana, não seja injusta, eu não comi ontem pela mesma razão por que não como agora: não tinha nem tenho vontade.

– Mas coma por eu lhe pedir... Perdoe o meu atrevimento... Faça de conta que é uma sua irmã que lhe pede. Ainda agora me disse...

– Que o Céu me dava em si a amizade duma irmã...

– Pois aí está...

Simão achou tão necessário à sua conservação o sacrifício, como ao contentamento da carinhosa Mariana. Passou-lhe na mente, sem sombra de vaidade, a conjectura de que era amado daquela doce criatura. Entre si dizia que seria uma crueza mostrar-se conhecedor de tal afeição, quando não tinha alma para lhe premiar, nem para lhe mentir. Assim mesmo, bem longe de se afligir, lisonjeavam-no os desvelos da gentil moça. Ninguém sente em si o peso do amor que se inspira e não comparte. Nas máximas aflições, nas derradeiras horas do coração e da vida, é grato ainda sentir-se amado quem já não pode achar no amor diversão das penas, nem soldar o último fio que se está partindo. Orgulho ou insaciabilidade do coração humano, seja o que for, no amor que nos dão é que nós graduamos o que valem em nossa consciência.

Não desprazia, portanto, o amor de Mariana ao amante apaixonado de Teresa. Isto será culpa no severo tribunal das minhas leitoras; mas, se me deixam ter opinião, a culpa de Simão Botelho está na fraca natureza, que é toda galas no céu, no mar e na terra, e toda incoerências, absurdezas e vícios no homem, que se aclamou a si próprio rei da criação, e nesta boa-fé dinástica vai vivendo e morrendo.

CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco).
Porto: Edições Caixotim, pp. 177-180.

Figura 8 - Documento anexo ao pré-teste/pós-teste

O presente excerto foi escolhido no seguimento de um minucioso trabalho de (re)leitura e análise de variadíssimos excertos da novela *Amor de Perdição*. Tal como assinalado na secção 3.2., procurou-se sempre escolher, para a intervenção, excertos que fossem claramente representativos das marcas de estilo pretendidas, na consciência de que as mesmas não se encontravam distribuídas, de forma equitativa, ao longo da novela. No caso específico do pré-teste/pós-teste, este trabalho de pesquisa mostrou ser, naturalmente, ainda mais árduo do que nos restantes casos, já que era objetivo eleger um excerto que contivesse, em si mesmo, todas as marcas de estilo entretanto reconhecidas a Camilo Castelo Branco (cf. listagem apresentada na secção 3.2.) e que fosse, por acréscimo, propenso a prolongamentos (o que nem

sempre se verificou). O excerto escolhido, não sendo representativo da totalidade das marcas estabelecidas, foi, contudo, aquele que mais se aproximou do objetivo traçado, visto que nele se encontram nove das dez marcas de estilo (a 6.^a marca – a existência de vozes narrativas distintas – não se manifesta), o que, apesar de tudo, se pode considerar bastante satisfatório. Ainda que parecesse, à primeira vista, um excerto demasiado longo, a verdade é que a sua leitura não ofereceu dificuldades aos alunos, já que a novela tinha sido sujeita a uma leitura integral, bem como sido objeto de estudo nas aulas de Literatura Portuguesa. Por outro lado, grande parte do excerto continha diálogos e parágrafos curtos, o que acelerava bastante o seu ritmo de leitura.

Na aula de pré-teste, estiveram presentes vinte alunos, do total de vinte e quatro que compunham oficialmente a turma. Relembre-se, porém, que uma aluna tinha sido transferida para outra escola, outra tinha reprovado por faltas e uma outra encontrava-se impossibilitada de ir às aulas, o que reduzia, na prática, a turma a vinte e um alunos. Deste grupo de vinte e um alunos, uma aluna faltou à aula nesse dia e outro aluno não conseguiu desenvolver a tarefa, alegando não estar a sentir-se bem. Com isto, foram dezanove os alunos que realizaram o pré-teste, implementado no dia 3 de fevereiro de 2014. Quanto ao pós-teste, ocorrido no dia 29 de abril, foi realizado por dezoito alunos.

Partindo dos resultados obtidos, quer no pré-teste quer na experiência prévia da diagnose (aplicada em novembro), foi possível compreender as principais dificuldades manifestadas pelos alunos ante o desafio proposto. Como tal, todas as atividades construídas foram orientadas estrategicamente para uma resolução dessas dificuldades, tendo a sequência didática sobre escrita imitativa do estilo de autores literários começado a ser implementada ainda durante o mês de fevereiro.

4.2. A sequência didática

A sequência didática foi composta por um conjunto de quatro oficinas formativas sobre escrita imitativa. Estas oficinas iniciaram-se durante o mês de fevereiro (mais propriamente dezoito dias após o pré-teste), tendo sido aplicadas com a frequência de uma oficina a cada semana: a primeira decorreu no dia 21 de fevereiro e a última no dia 11 de março de 2014. À exceção da primeira oficina, que se desenrolou ao longo de um bloco de apenas quarenta e cinco minutos, todas as

restantes corresponderam a blocos de aulas de noventa minutos.

Nas subsecções seguintes, faz-se uma apresentação das atividades desenvolvidas em cada uma das quatro oficinas formativas e tecem-se alguns comentários a partir da observação dos materiais criados para o efeito. Por questões relacionadas com o espaço e com a formatação de texto do relatório, não será possível reproduzir os materiais exatamente nos mesmos termos em que deram entrada na sala de aula. À semelhança do que se fez com o pré-teste/pós-teste, também as versões integrais destes materiais poderão ser consultadas no anexo 3.

4.2.1. Oficina 1: “É possível a escrita imitativa?”

A primeira oficina formativa realizou-se no dia 21 de fevereiro de 2014 e, como o próprio título sugere, nela procurou-se proporcionar aos alunos uma oportunidade de reflexão em torno da imitação enquanto modelo de escrita. Neste sentido, considerou-se adequado retomar a tarefa de produção escrita desenvolvida pelos alunos na fase preliminar de diagnose (cf. anexo 1.4.), a qual consistira, como já referido, na produção, em pares, de um texto narrativo que servisse de continuação a um excerto do capítulo V de *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett (imitando, pelo menos, três marcas de estilo do autor).

Através de uma apresentação oral que se pretendeu clara e precisa, o professor fez por partilhar com os alunos um olhar crítico sobre os textos imitativos por eles produzidos, com o intuito de levá-los a refletir sobre os principais erros aí verificados. Repare-se que não foi objetivo desta apresentação expor exaustivamente as falhas cometidas, mas antes facultar-lhes uma observação distanciada dos aspetos que tinham corrido menos bem na concretização da tarefa e que, por isso, deveriam ser alvo de melhoria em próximas ocasiões. No final da aula, os textos, entretanto corrigidos e classificados, foram devolvidos aos alunos.

Foi preparada uma apresentação em *PowerPoint*® (descrita mais adiante), que serviu de apoio à exposição oral, bem como um guião de atividades a ser resolvido, pelos alunos, no decurso da aula (cf. figura 9, mais abaixo). Com isto, esperava-se testar os alunos quanto à capacidade de extrair informações relevantes a partir daquilo que lhes seria dado a ver e, mais importante, daquilo que lhes seria dado a ouvir.

À semelhança do que se fez no caso do pré-teste/pós-teste, também na página de rosto do guião de atividades se deu conhecimento geral dos objetivos essenciais a

alcançar com aquela aula. Nas páginas subsequentes, integravam-se diferentes grupos de atividades a serem desenvolvidos ao longo dos 45 minutos de aula (dedicados, como se verá, a pré-escuta, escuta seletiva e pós-escuta).

É possível a escrita imitativa?

Atividades de escuta



Almeida Garrett

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- ξ extrair informações específicas a partir de uma exposição oral;
- ξ participar em tópicos de discussão a partir de ideias-chave.

Tempo: 45 minutos.

Modalidade de trabalho: individual e grande grupo.

Pré-escuta (grande grupo)

1. Vai assistir, nesta aula, a uma exposição oral feita pelo seu professor intitulada «É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos». Que expectativas suscita em si um título como este? É capaz de antecipar o seu conteúdo?

Escuta seletiva (individual)

⇒ Considere agora a apresentação, prestando muita atenção tanto aos diapositivos como às explicações que lhe serão proporcionadas oralmente. Em simultâneo, deve tomar todas as anotações necessárias, de acordo com as instruções fornecidas de seguida.

1. A presente exposição procura:

- a) levar-nos a acreditar que, para Garrett, a imitação era algo impraticável. ☐
- b) provar que Garrett era um exímio imitador dos seus contemporâneos. ☐
- c) mostrar como podemos ser mais bem sucedidos na escrita por imitação. ☐
- d) apresentar as desvantagens do recurso à imitação nas aulas de Literatura. ☐

2. Quais as partes fundamentais em que se estrutura a apresentação?

I.	
II.	
III.	

3. Faça um levantamento dos quatro importantes conselhos dados no decurso da mesma.

1.º conselho:

2.º conselho:

3.º conselho:

4.º conselho:

Pós-escuta (grande grupo)

1. Para terminar, indique de que forma acredita ter sido útil esta exposição oral numa tomada de consciência relativamente às dificuldades intrínsecas à escrita por imitação.

Figura 9 - Guião da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?”

Foi este o guião que acompanhou os alunos ao longo da oficina 1. Este continha instruções claras, distribuídas ao longo de três grupos de atividades principais: um primeiro grupo, onde se incluía uma atividade de pré-escuta (e que

deveria, portanto, ser desenvolvida antes da apresentação oral); um segundo grupo, onde se incluíam três atividades de escuta seletiva (a desenvolver durante a apresentação); e um terceiro grupo, onde se incluía uma única atividade de pós-escuta (a ser desenvolvida após a apresentação).

O exercício da pré-escuta propunha aos alunos uma pequena reflexão a respeito do conteúdo da apresentação. Destaque-se que até aqui não tinham sido reveladas, ainda, quaisquer informações a este propósito, pelo que as únicas pistas que os alunos detinham se limitavam, por um lado, ao título dado à apresentação (“É possível a escrita imitativa?”), que se fazia agora acompanhar por um subtítulo (“Um olhar sobre os nossos feitos”), e, por outro lado, ao retrato de Almeida Garrett reproduzido na página de rosto do guião. Por via de tal atividade, marcada essencialmente por uma forte interação oral entre professor e alunos, tentou-se, em essência, que estes fossem capazes de antecipar o conteúdo da apresentação propriamente dita, identificando o seu tema e explicitando o assunto.

Já o segundo grupo de exercícios (de escuta seletiva) deveria ser resolvido, ao contrário do antecedente, de forma individual e sem que existisse, salvo indicação em contrário, qualquer tipo de interação oral. Nesta fase, o objetivo assentava, fundamentalmente, em que os alunos se centrassem na apresentação do professor, fazendo por prestar muita atenção aos diapositivos e às explicações que lhes eram dadas oralmente, extraindo daí as principais informações solicitadas no guião de trabalho. No que toca, pois, especificamente aos três exercícios que nele se incluíam, todos remetiam diretamente para o conteúdo da exposição, visando, basicamente, respostas breves e precisas: no primeiro, pedia-se aos alunos que confirmassem, de entre quatro hipóteses de escolha, o objetivo da apresentação; no segundo, propunha-se que indicassem quais as três partes fundamentais em que esta se estruturava; no terceiro, solicitava-se que procedessem à recolha dos quatro grandes conselhos dados no decurso da mesma.

Por fim, a terceira parte do guião (pós-escuta) consistia numa nova oportunidade de discussão entre professor e alunos, desta vez em torno da utilidade da apresentação oral numa tomada de consciência relativamente às dificuldades inerentes à escrita imitativa. Com efeito, o grande objetivo assentava em levar os alunos a fazerem uma sistematização do fundamental que a apresentação lhes tivesse transmitido e a discutirem de que forma consideravam que as chamadas de atenção para certos cuidados a ter na escrita por imitação poderiam levá-los a serem mais

bem sucedidos, futuramente, na produção de textos ao estilo de um autor literário.

Para acompanhar esta exposição oral, foi elaborada uma apresentação em *PowerPoint®*. À continuação, descreve-se essa mesma apresentação, ilustrada pela quase totalidade dos diapositivos elaborados para o efeito (a apresentação completa pode ser consultada no anexo 3.4.). Na consciência de que o impacto visual é bastante importante quando se fala de adolescentes, considerou-se que a utilização deste recurso poderia ser uma ferramenta adequada de ensino-aprendizagem.



**Figura 10 - PowerPoint® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?”
(diapositivo 1)**

O primeiro grupo de atividades do guião de trabalho (pré-escuta) foi desenvolvido ao mesmo tempo que se projetava o diapositivo representado na figura 10. Recorde-se que, nesta fase, os alunos nada conheciam do conteúdo da apresentação, tendo apenas como pistas o título que lhe tinha sido dado e o retrato de Garrett na página de rosto do guião de trabalho. De destacar que a inserção do subtítulo “Um olhar sobre os nossos feitos” não constituiu, em si, um procedimento ingénuo, já que procurou fornecer aos alunos uma pista adicional com vista à antecipação do conteúdo da exposição.

Após esta primeira etapa de forte interação, seguiu-se a exposição oral propriamente dita, durante a qual se supunha que os alunos intervissem, apenas, em situações muito pontuais, oportunamente mediadas pelo docente. À medida que a apresentação fosse decorrendo, os alunos deviam ir preenchendo as informações solicitadas no guião.

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Recordemos a nossa última sessão em novembro...

Missão

imitação

vítima:

Impossível!!!

Garrett

2

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Recordemos a nossa última sessão em novembro...

• 21 alunos acederam ao desafio;

10 textos por imitação.

Impossível!!!

Garrett

3

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Foi tudo perfeito?

Não... Por isso, vamos refletir um pouco acerca do nosso trabalho.

I. O uso de marcas de estilo

II. A fidelidade aos tópicos de orientação

III. A boa prática linguística

4

Figura 11 - PowerPoint® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivos 2, 3 e 4)

Como é observável na figura 11, os diapositivos que se seguiram permitiam desvendar, desde logo, os objetivos pretendidos com aquela apresentação. Assim, após se ter recordado com os alunos a última sessão, decorrida em novembro, sobre escrita imitativa, logo se partilhou com eles que, muito embora os textos então produzidos tivessem, em geral, correspondido às expectativas, nem tudo tinha corrido de feição. Por conseguinte, considerava-se necessário apontar algumas das falhas verificadas, de forma a que, futuramente, as mesmas pudessem ser evitadas. Optara-se, por isso, por dividir a apresentação em três partes fundamentais: uma dedicada ao uso das marcas de estilo (I.); outra dedicada à fidelidade aos tópicos de orientação (II.); e uma última destinada a reforçar a importância de uma correta prática linguística numa boa produção textual (III.).

Após este momento introdutório, passou-se à primeira parte da apresentação, que incidia diretamente sobre o uso das marcas de estilo.

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Que marcas de estilo tínhamos à nossa disposição?

- O uso de frases exclamativas e de perguntas de retórica;
- as interpelações ao leitor e a proximidade estabelecida;
- a ironia fina;
- a espontaneidade e naturalidade discursivas (cariz coloquial-oralizante, interjeições, repetições, enumerações, reticências);
- o estilo digressivo.

6

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

No entanto, nem todos indicaram, explicitamente, as marcas de estilo utilizadas...

- 4 indicaram;
- 6 não indicaram.

Consequências:

- dificuldade na identificação das marcas;
- repercussão no nível de desempenho.

7

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

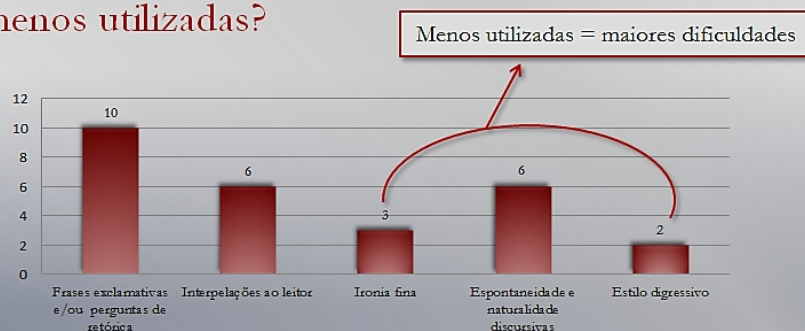
1.º conselho:

- indique sempre, de forma explícita, as marcas de estilo que utilizar.

8

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Quais foram as marcas mais e menos utilizadas?



9

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Vejamos os casos seguintes, ambos apresentados como ironia:

« (...) dada, também, a imensa suavidade do teu pelo e a agradável essência que dele emana! »



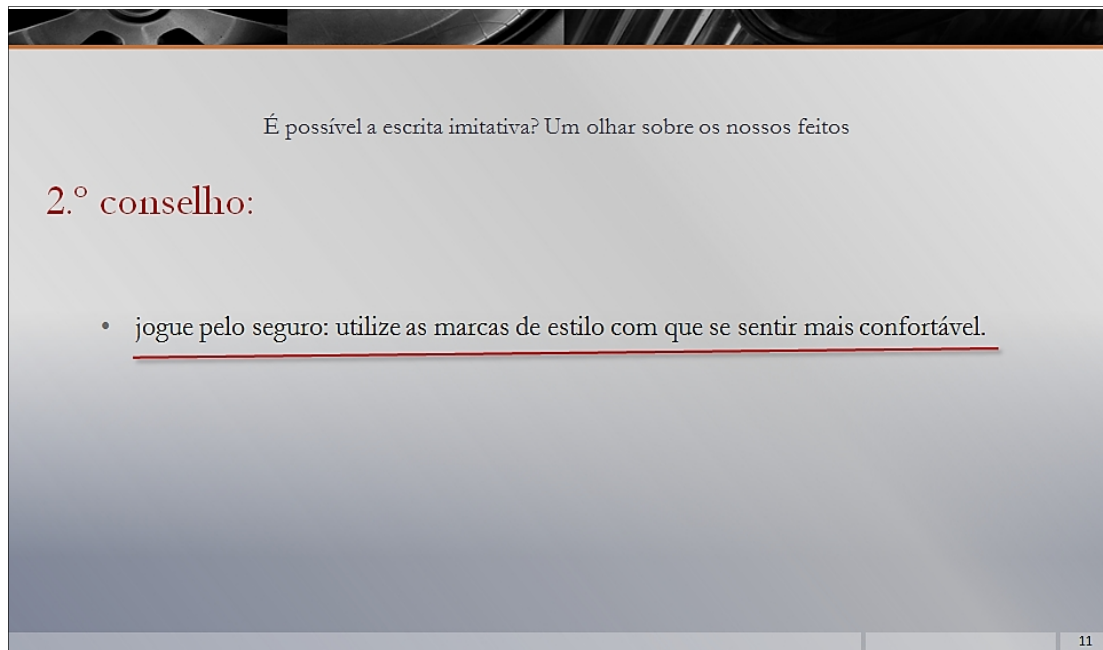
É ironia!

« (...) vejo-me a caminho do Cartaxo com uma mula que de rápida nada tem. »



Não é ironia!

10



**Figura 12 - PowerPoint® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?”
(diapositivos 6, 7, 8, 9, 10 e 11)**

Nesta fase, o professor começou por recordar a lista de marcas de estilo definidas para *Viagens na Minha Terra* e que tinham sido alvo de abordagem durante a diagnose (figura 12, diapositivo 6). Aproveitando esta oportunidade, pôde chamar a atenção dos alunos para a necessidade de indicar sempre, de forma explícita, as marcas utilizadas nos textos imitativos, já que, no caso das imitações de Garrett, não tinha havido qualquer indicação a esse respeito em 60% dos textos (figura 12, diapositivo 7). Tal condição, ainda que aparentemente irrelevante, levava a uma dificuldade na identificação do uso intencional das marcas de estilo, com consequente repercussão nas classificações finais. O primeiro dos quatro conselhos propunha, então, precisamente, que se evitassem situações semelhantes a esta em trabalhos futuros (figura 12, diapositivo 8).

Seguidamente, com vista à partilha de informação relativa às marcas mais e menos utilizadas nas produções escritas, considerou-se conveniente fazê-lo sob a forma de um gráfico (figura 12, diapositivo 9). Através deste, era possível perceber que, na maioria dos casos, os alunos se tinham socorrido de marcas de estilo que requeriam um menor esforço de imitação (e.g. o uso de frases exclamativas e/ou perguntas de retórica), apesar de outros terem arriscado bastante ao recorrerem a marcas que exigiam maiores cuidados (e.g. a ironia fina ou o estilo digressivo).

Também neste campo se tinham verificado alguns problemas, visto que a tentativa de utilização de certas marcas de estilo (em especial a ironia fina e o estilo

digressivo, que exigiam um maior esforço na sua aplicação) tinha resultado em imitações um pouco deficitárias. Para ilustrar esta situação, recorreu-se a dois exemplos de textos diferentes, nos quais os alunos, referindo-se à mula que transportava o narrador, tinham tentado fazer uso da ironia. Como se observa no diapositivo 10, num dos casos essa utilização tinha sido bem sucedida, enquanto no outro tal utilização tinha resultado em fracasso. Para evitar situações semelhantes, aconselhou-se os alunos a que, de futuro, usassem marcas com que se sentissem realmente à vontade, evitando, assim, uma utilização desacertada das mesmas. Foi então que se revelou o segundo conselho a registar no guião de trabalho, a saber: “jogue pelo seguro: use as marcas de estilo com que se sentir mais confortável”.

Após esta etapa, avançou-se para a segunda parte da apresentação, incidindo especificamente sobre a fidelidade aos tópicos de orientação.

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Que tópicos de orientação tínhamos obrigatoriamente de respeitar?

- O narrador reforça a sua decepção face ao pinhal da Azambuja;
- levanta uma hipótese sobre como terá o pinhal chegado ao atual estado;
- retoma o caminho, em direção ao Cartaxo, queixando-se dos atributos da mula que o carrega.

13

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

**Tarefa fácil, mas...
Vejam os o seguinte exemplo:**

Finalidade: cumprir o determinado no 2.º tópico (o narrador levanta uma hipótese sobre como terá o pinhal chegado ao atual estado).

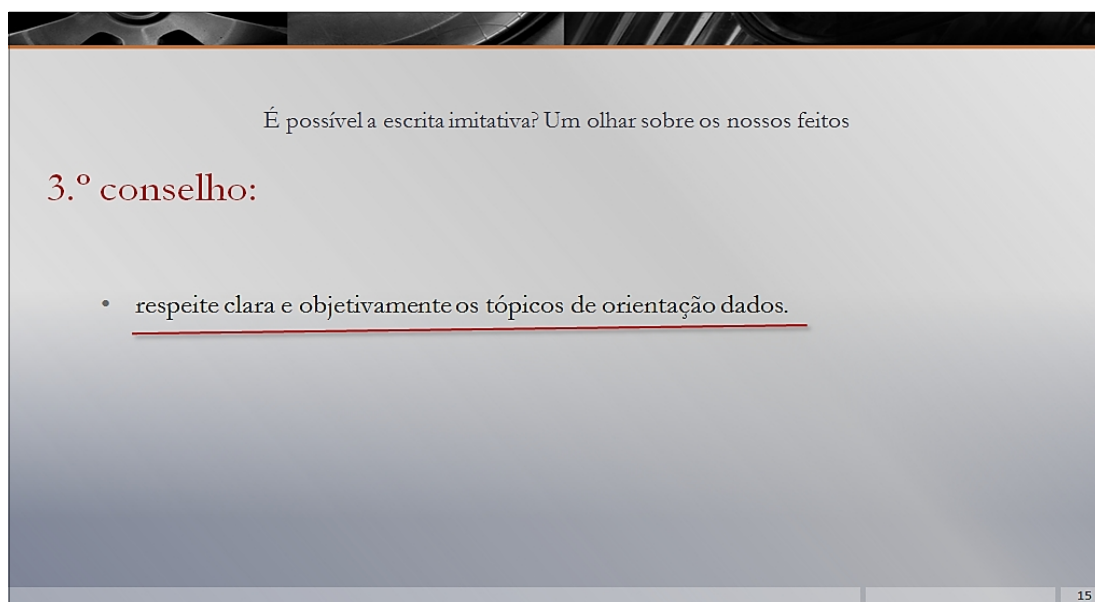
«O que terá acontecido para o pinhal ficar neste estado? Algo catastrófico com certeza.»

«Que incêndio! Quem se lembraria de destruir tal fortaleza?»

Bem mais concreto

Muito vago

14



**Figura 13 - PowerPoint® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?”
(diapositivos 13, 14 e 15)**

Nesta fase da apresentação, procurou-se sensibilizar os alunos quanto à forma como deveriam respeitar os tópicos de orientação dados nas instruções. Embora, nos textos imitativos de Garrett, os tópicos tivessem sido respeitados pela generalidade dos alunos, nem sempre os mesmos tinham sido explorados da forma mais adequada.

Em primeiro lugar, o professor optou por recordar, à semelhança do que tinha feito para as marcas de estilo, os tópicos de orientação fornecidos para a produção escrita da diagnose, apresentando, logo de seguida, dois excertos contrastantes em termos de sucesso: por um lado, um exemplo revelador de alguma imprecisão no cumprimento de um dos tópicos de orientação; por outro lado, um bom exemplo de fidelidade ao mesmo tópico de orientação. Como é possível verificar no diapositivo 14, o primeiro exemplo dá conta de uma razão demasiado vaga para o “atual estado do pinhal da Azambuja”, tendo em consideração que “[a]lgo catastrófico” não permite antever ou precisar nenhum acontecimento em especial. Pelo contrário, o segundo exemplo dava já conta de uma possibilidade bastante mais objetiva (“Que incêndio!”), permitindo inferir uma razão exata para aquela situação em particular.

Com esta fase da apresentação, pretendia-se, essencialmente, que os alunos se mentalizassem da necessidade de dar sempre uma forte consistência aos tópicos de orientação que lhes fossem fornecidos, evitando abordá-los de uma forma ténue ou mesmo lateral. Como tal, surgiu, então, o terceiro dos quatro grandes conselhos a registar no guião de trabalho, ou seja, “respeite clara e objetivamente os tópicos de orientação dados”.

Por fim, passou-se à última das partes em que estava estruturada a apresentação e que se debruçava sobre a boa prática linguística.

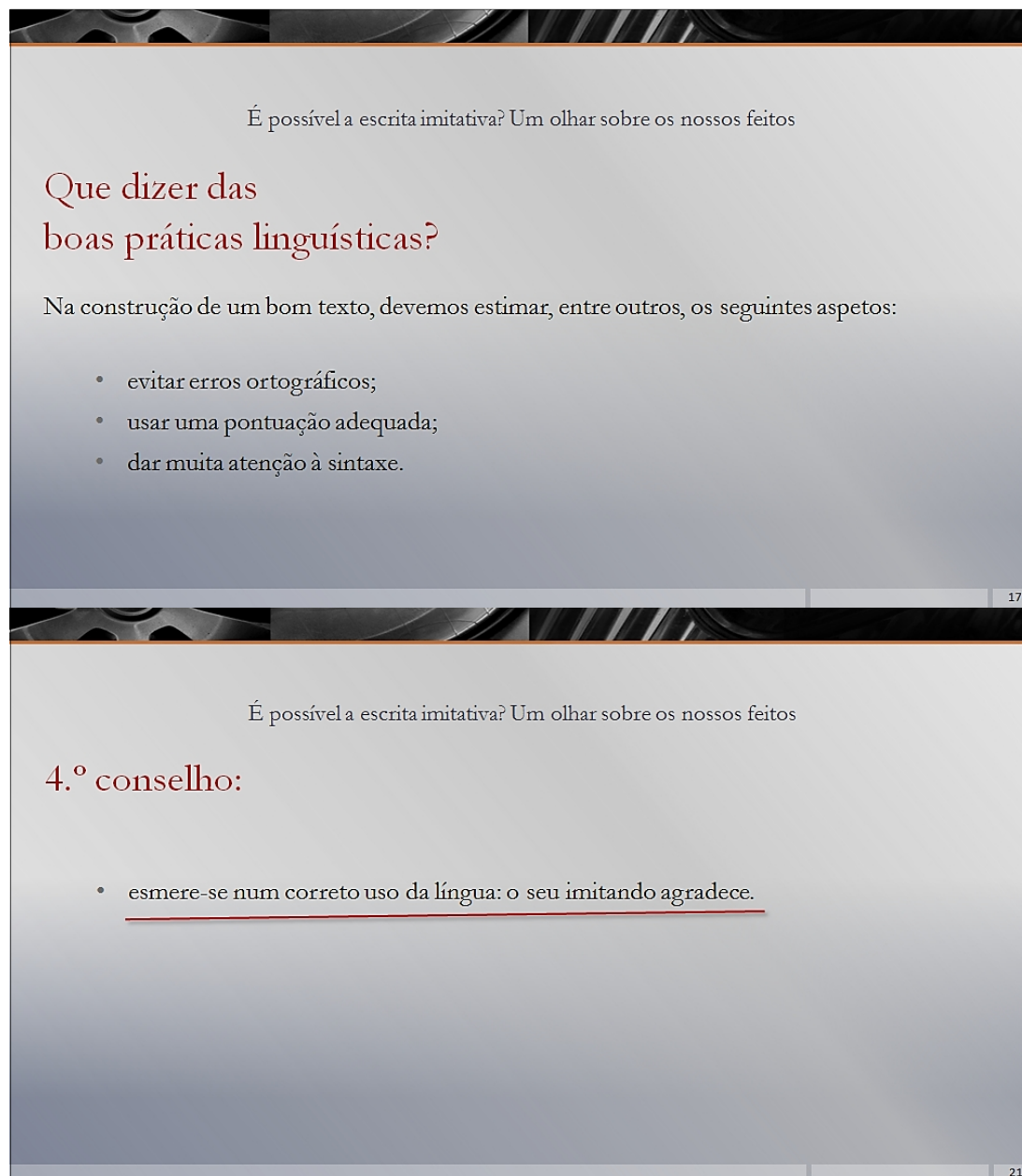


Figura 14 - PowerPoint® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivos 17 e 21)

Esta última etapa incidia sobre a conveniência de um correto uso da língua portuguesa na construção de bons textos, fossem eles imitativos ou não, tendo-se optado por subdividi-la em três domínios essenciais: a ortografia, a pontuação e a sintaxe (cf. figura 14, diapositivo 17).

Os três diapositivos que se seguiram (cf. páginas 194-195) foram dedicados a alguns erros cometidos por uma parte importante dos alunos nos três domínios mencionados. Por isso, nesta fase, o professor considerou produtivo solicitar aos

alunos que participassem, de forma fundamentada, na correção de cada um dos erros expostos, tendo-se esta feito à medida que os alunos iam sugerindo alterações. Como seria de esperar, no seu seguimento surgiu o quarto e último conselho: “esmere-se num correto uso da língua portuguesa: o seu imitando agradece”.

Para terminar, fez-se uma breve retrospectiva de todos os conselhos transmitidos, recorrendo-se, para esse efeito, a um último diapositivo (figura 15).

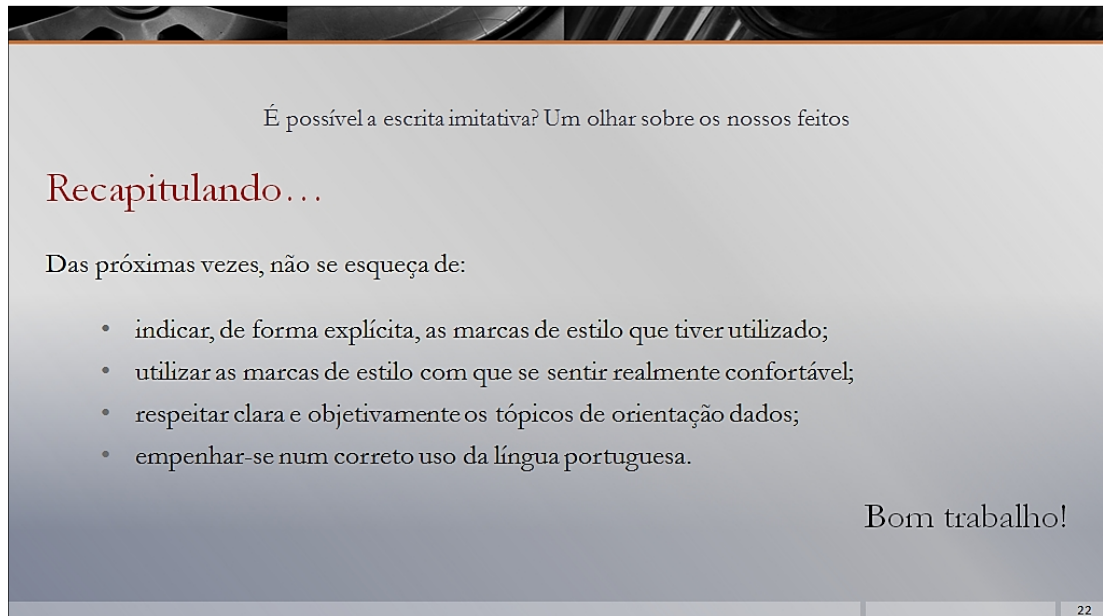


Figura 15 - PowerPoint® da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (diapositivo 22)

Este momento, além de permitir rever os quatro conselhos dados, foi aproveitado como ponto de partida para a atividade de pós-escuta constante no final do guião de trabalho, com a qual se propunha criar um último momento de interação oral entre professor e alunos, desta vez a respeito de um eventual contributo da apresentação desenvolvida numa tomada de consciência face às dificuldades intrínsecas à escrita por imitação. Simultaneamente, foi feita uma sistematização de toda a informação essencial transmitida ao longo da apresentação.

Em resumo, além da transmissão de conteúdos, é possível antever dois grandes objetivos traçados para esta oficina. Desde logo, o treino da oralidade, mais especificamente os campos da compreensão e da interação, motivadas pelo professor e pelos materiais elaborados. Por outro lado, a possibilidade dada aos alunos de observação dos seus próprios comportamentos linguísticos (cf. Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001), por via de trechos das suas produções escritas, comentando-os, criticando-os, contribuindo, desta feita, para uma melhoria em trabalhos futuros.

4.2.2. Oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I”

A segunda oficina decorreu uma semana depois, no dia 28 de fevereiro de 2014, tendo sido inteiramente dedicada à preparação de cinco apresentações orais sobre marcas de estilo presentes na novela *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco. Visto que, no pré-teste, parte considerável dos alunos tinha tido dificuldades na definição de marcas e na sua consequente imitação, julgou-se apropriado dedicar-lhes um espaço significativo dentro da globalidade da sequência didática.

Começou-se por distribuir os alunos por cinco grupos de trabalho, tendo ficado cada um destes encarregado de definir e explicar à turma duas marcas de estilo diferentes das dos demais. Com vista à obtenção de grupos de trabalho equilibrados, estes foram pensados previamente pelo professor, tendo em consideração não apenas os resultados obtidos no pré-teste mas também algumas indicações fornecidas pela professora cooperante a respeito do desempenho dos alunos na disciplina.

Para a presente oficina, procurou-se, então, que os diferentes grupos de alunos trabalhassem, de um modo independente relativamente aos restantes, rumo à definição e explicação de duas marcas de estilo presentes na novela camiliana (perfazendo um total de dez marcas, distribuídas equitativamente pelos cinco grupos). Na semana seguinte, ou seja, na oficina 3, seriam, por fim, apresentados os resultados do trabalho desenvolvido à restante turma e aos professores, por via de cinco porta-vozes entretanto eleitos no seio de cada grupo.

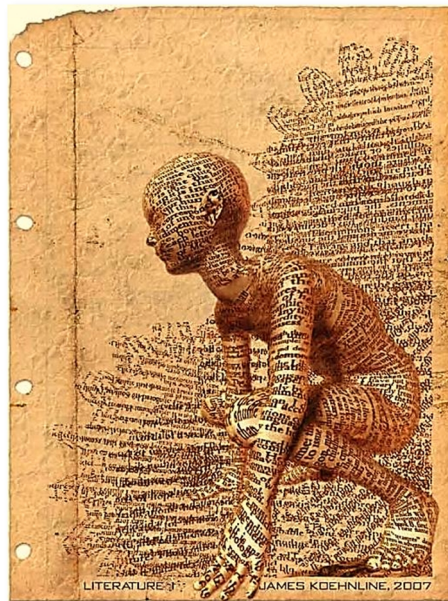
Como forma de orientar a definição das diferentes marcas de estilo (bem como evitar que se verificasse uma repetição de marcas de um grupo para outro), foi elaborado um guião intitulado “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (cf. figuras 16 e 17, mais abaixo), o qual, sem que os alunos disso tivessem conhecimento, se apresentava sob a forma de cinco versões diferentes (ainda que aparentemente iguais), distribuídas estrategicamente pelos cinco grupos de trabalho. A acompanhar cada uma destas cinco versões do guião, seguiam documentos em anexo igualmente diferentes, o que permitia manipular (no bom sentido) os resultados a alcançar.

À semelhança do que se tinha feito no caso do guião da aula anterior, também na página de rosto do guião elaborado para esta oficina se procurava dar um conhecimento global dos objetivos a atingir. Na página seguinte, constava, por seu turno, a instrução completa da tarefa a desenvolver. Todas as dúvidas foram devidamente esclarecidas antes de se dar início à sessão de trabalho.

GRUPO X

----- (n.º -), ----- (n.º -), ----- (n.º -),
----- (n.º -) e ----- (n.º -)

Para uma fusão com as palavras – Parte I



Literature (2007) – James Koehnline

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devemos:

- ξ definir duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ planificar uma apresentação oral, expondo e fundamentando as marcas apreendidas.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: em grupo.

**Figura 16 - Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I”
(página de rosto)**

Cada uma das cinco versões continha, no topo, a indicação dos nomes dos alunos que compunham o respetivo grupo de trabalho, além das informações relativas aos objetivos centrais a alcançar com a aula, bem como ao tempo disponibilizado para a execução da tarefa e à modalidade de trabalho pretendida.

⇒ Leia os textos reproduzidos no documento em anexo e cumpra depois as instruções que lhe são dadas de seguida:

1. Em primeiro lugar, elabore, juntamente com os seus colegas de grupo, um esboço onde exponha e explique duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Repare que, na definição dessas marcas de estilo, deve privilegiar, essencialmente, os textos que acabou de ler e cingir-se aos seguintes tópicos-alvo:

⊕ ----- [cf. quadro 5, mais abaixo] -----;

⊕ ----- [cf. quadro 5, mais abaixo] -----.

2. Depois, centrando-se nos tópicos e sem se esquecer de os relacionar (caso seja possível), procure esquematizar a informação e elaborar uma apresentação em *PowerPoint®* corretamente estruturada, objetiva e económica (máximo de 4-5 diapositivos).

3. Por último, prepare uma exposição oral (5-7 minutos) para o trabalho realizado. Esta exposição far-se-á mediante um porta-voz, eleito entre todos os membros do grupo, e deverá contemplar: uma entoação e um volume adequados; uma dicção nítida e articulada; um ritmo e uma velocidade apropriados; todas as pausas consideradas pertinentes; uma expressividade adequada aos conteúdos expressos.



Fotograma de *Amor de Perdição* (1978) – Manuel de Oliveira

**Figura 17 - Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I”
(página das instruções)**

Com a página das instruções, procurou-se facultar aos alunos as etapas que deveriam atravessar para um correto cumprimento da tarefa, tendo-se-lhes apresentado, como ponto de partida, a leitura dos dois textos que seguiam no

documento em anexo. Acerca deste documento, convém reforçar que existiam cinco versões igualmente distintas, cada uma contendo um excerto de *Amor de Perdição* e de um texto crítico de Aníbal Pinto de Castro (em quatro casos) e de Maria Isabel Rocheta (num dos casos). Estas cinco versões não se encontram transcritas de seguida, mas poderão ser consultadas nos anexos 3.6., 3.8., 3.10., 3.12. e 3.14.

Após a leitura desses anexos, os alunos deviam proceder à definição de duas marcas de estilo presentes na novela, tendo como base, por um lado, os dois textos acabados de ler e, por outro lado, os dois tópicos-alvo fornecidos na instrução (na figura 17, a tracejado). Ao terem-se atribuído, a cada um dos grupos, dois tópicos-alvo inteiramente diferentes dos dos demais, foi possível delimitar, à partida, as marcas de estilo que seriam definidas por cada grupo.

No quadro apresentado abaixo, transcrevem-se os tópicos-alvo específicos atribuídos a cada um dos cinco grupos, todos eles com correspondência direta nas dez marcas de estilo definidas para Camilo Castelo Branco (cf. secção 3.2.).

TÓPICOS-ALVO DA VERSÃO DO GRUPO 1
<ul style="list-style-type: none"> ⊕ justificar os propósitos subjacentes no diálogo mantido com o leitor; ⊕ explicar a relevância dada à verdade, à naturalidade e à fidelidade.
TÓPICOS-ALVO DA VERSÃO DO GRUPO 2
<ul style="list-style-type: none"> ⊕ justificar o significado e a finalidade do uso de perguntas de retórica; ⊕ estar sensível à crítica e à sátira conseguidas por vida de significantes (preste atenção, por exemplo, aos vocábulos apresentados em realce).
TÓPICOS-ALVO DA VERSÃO DO GRUPO 3
<ul style="list-style-type: none"> ⊕ assinalar a existência de frases e de parágrafos curtos, sem digressões ou excursos significativos; ⊕ reconhecer o uso, no discurso do narrador, de expressões e vocábulos próprios do trato quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular (preste atenção, por exemplo, às ocorrências apresentadas em realce).
TÓPICOS-ALVO DA VERSÃO DO GRUPO 4
<ul style="list-style-type: none"> ⊕ justificar a presença frequente dos diálogos na novela; ⊕ reconhecer a adequação desses diálogos a diferentes formas de ser e a diferentes registos linguísticos (por exemplo, linguagem campesina, lírico-romântica, arcaizante).

TÓPICOS-ALVO DA VERSÃO DO GRUPO 5
⊕ assinalar o objetivo pretendido por via das mudanças de voz narrativa (por exemplo, através das cartas) ao longo da novela;
⊕ verificar o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo no caso específico das cartas de Simão e Teresa (experimente contabilizar o número de ocorrências e indicar o efeito daí decorrente).

**Quadro 5 - Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I”
(tópicos-alvo específicos de cada versão)**

Após esta fase, propunha-se que cada grupo esquematizasse, por escrito e de forma sucinta, toda a informação reunida, elaborando depois uma apresentação em *PowerPoint®* clara, objetiva e económica (cf. figura 17, ponto 2). Com vista à preparação da exposição oral dos resultados, que decorreria na oficina seguinte, deveriam eleger um porta-voz de entre os membros de cada grupo.

Há que destacar que, ao longo de toda a oficina, o professor fez questão de dedicar o seu tempo à orientação dos trabalhos de grupo, sentando-se junto dos alunos, trocando impressões, ajudando-os a ultrapassar dificuldades que fossem entretanto surgindo. Aconselhou-os, por outro lado, a fazerem um uso intensivo dos textos transcritos nos documentos em anexo, já que, por um lado, os excertos de referência da novela eram altamente representativos das marcas a definir (podendo daí ser retirados variadíssimos exemplos com vista a ilustrá-las) e, por outro lado, os textos críticos de Aníbal Pinto de Castro e de Maria Isabel Rocheta permitiriam, além de compreendê-las, sustentá-las de uma maneira muitíssimo mais segura.

4.2.3. Oficina 3: “Para uma fusão com as palavras – Parte II”

A terceira oficina teve lugar no dia 7 de março de 2014 e foi dedicada, como previsto, às cinco apresentações orais preparadas pelos alunos na oficina precedente. Estas apresentações foram feitas pelos cinco porta-vozes eleitos no seio de cada grupo, deles se esperando que privilegiassem os traços caracterizadores do discurso oral preparado, tais como a utilização de um vocabulário preciso e variado, a impressão de uma entoação adequada às estruturas frásicas e à ênfase pretendida, entre outros.

O auditório destas apresentações foi constituído pelos restantes alunos da

turma, o mestrando e a professora cooperante. Esperava-se que todos se mantivessem em silêncio e atentos às informações transmitidas pelos colegas, procedendo ao registo dos dados considerados mais importantes em cada apresentação. Com o intuito de incentivar precisamente esta prática, foi elaborado e distribuído o guião de trabalho a seguir reproduzido, impresso em forma de caderno.

Para uma fusão com as palavras – Parte II

Atividade de escuta seletiva a partir das exposições orais



Panorâmica de uma conferência com exposições orais

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de extrair, a partir de diferentes exposições orais, as seguintes informações a respeito de *Amor de Perdição*:

- ξ marcas de estilo definidas por cada um dos grupos de trabalho;
- ξ ideias-chave/exemplos que ilustrem cada uma dessas marcas.

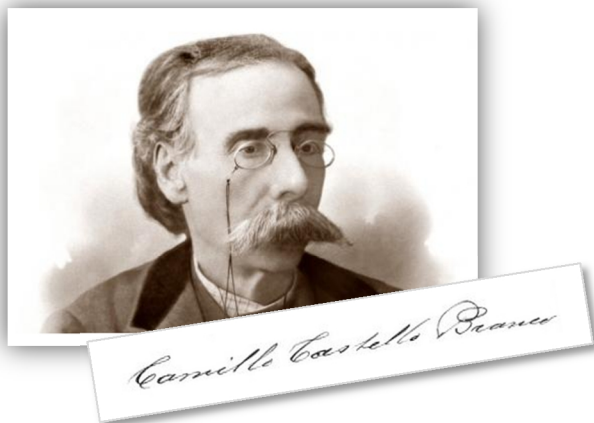
Tempo: 90 minutos.

Modalidade: individual.

4. Descrição da intervenção didática

⇒ Vai assistir, nesta aula, a cinco exposições orais, cada uma delas sobre duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Durante cada uma dessas exposições, deve tomar notas de acordo com o espaço disponibilizado nesta ficha para o efeito. Caso surjam dúvidas no decorrer de uma apresentação, aguarde até ao final da mesma para colocar as suas questões.

Marcas de estilo em *Amor de Perdição*,
de Camilo Castelo Branco



G

1.ª marca: _____

Ideias-chave/exemplos: _____

R

U

P

2.ª marca: _____

O

Ideias-chave/exemplos: _____

1

(...)

G R U P O 5	9. ^a marca: _____
	Ideias-chave/exemplos: _____

	10. ^a marca: _____
	Ideias-chave/exemplos: _____

Figura 18 - Guião da oficina 3: “Para uma fusão com as palavras – Parte II”

A figura 18 representa o essencial do guião que acompanhou os alunos ao longo de toda a oficina. Na página de rosto, constavam, mais uma vez, além do tempo e da modalidade de trabalho, os objetivos principais a alcançar. Já nas restantes páginas, encontravam-se, após a devida instrução, cinco secções destinadas ao registo das marcas de estilo apresentadas por cada um dos porta-vozes dos cinco grupos, bem como das principais ideias-chave ou exemplos que as ilustrassem convenientemente.

Muito embora o guião apresentado fosse bastante simples no que toca à estrutura, acreditou-se que a sua utilidade seria, como foi, da maior importância e adequação. Por um lado, obrigaria os alunos a estarem atentos às apresentações orais, levando-os a registar conteúdos que voltariam a ser alvo de avaliação. Por outro lado, à semelhança do que sucedera na oficina 1, com eles se faria um novo treino de compreensão oral, procurando desenvolver a capacidade de selecionar e extrair informação objetiva a partir das exposições orais preparadas e concretizadas pelos seus colegas.

Cada um dos porta-vozes dispôs, tal como estipulado no guião da oficina 2,

de tempos delimitados à partida para a sua apresentação (entre cinco a sete minutos). Estes tempos foram estritamente respeitados, tendo cada *apresentador* procurado explicar sucintamente aos colegas as duas marcas de estilo que lhe haviam sido confiadas e, ainda, fornecer e comentar trechos da novela que delas fossem representativos. À medida que estas apresentações foram decorrendo, os demais alunos mostraram-se bastante recetivos, tendo procedido, em simultâneo, ao registo dos dados solicitados no guião distribuído. Entre cada uma das apresentações, foram abertos à turma breves espaços de discussão, com vista ao esclarecimento de dúvidas surgidas no seu decurso e ao complemento de informação que tivesse sido dada de forma menos completa ou consistente.

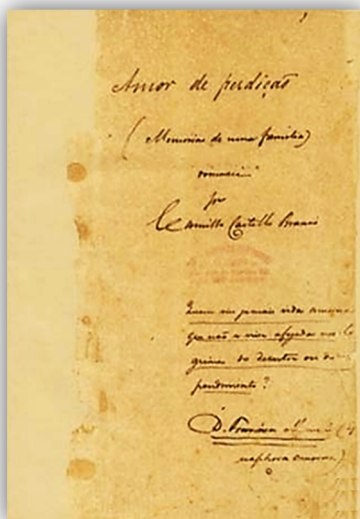
4.2.4. Oficina 4: “Mãos à obra – Partes I e II”

A quarta e última oficina formativa, realizada no dia 11 de março de 2014, encontrava-se dividida em duas partes. Nos primeiros cinquenta minutos, pretendia-se proporcionar aos alunos uma oportunidade de reflexão a partir da posição assumida por Camilo Castelo Branco a respeito da sua própria escrita, procurando-se, sempre que possível, estabelecer uma relação com as marcas de estilo definidas nas duas oficinas anteriores. Já na segunda parte, solicitar-se-lhes-ia que prolongassem um parágrafo da novela (de entre dois à escolha), imitando, pelo menos, uma marca de estilo do autor (de escolha condicionada). Para o efeito, foram elaborados dois guiões de trabalho, a seguir descritos e intitulados, respetivamente, “Mãos à obra – Parte I” e “Mãos à obra – Parte II”.

O primeiro guião era, como se verá, o mais longo dos dois. Nele, dava-se espaço, ainda que parcialmente, ao prefácio escrito por Camilo Castelo Branco para a 2.^a edição de *Amor de Perdição*, através do qual tecia considerações a respeito, por um lado, das razões do sucesso editorial da 1.^a edição e, por outro lado, das particularidades da sua própria escrita no caso concreto daquela novela. Uma vez que se tornava possível estabelecer uma associação entre as particularidades apontadas pelo próprio autor e as marcas de estilo definidas nas oficinas antecedentes, propôs-se, através de uma aula marcada por uma forte interação oral, discutir essas mesmas relações possíveis. Note-se que não foi objetivo da presente oficina estabelecer associações eventualmente infalíveis a esse respeito, mas antes levar os alunos a refletirem um pouco e a serem capazes de partilhar com os colegas os seus pontos de vista e argumentos.

Imediatamente antes de dar início às atividades, o professor deu a conhecer, de uma forma geral, à semelhança do que fizera ao longo de toda a sequência didática, os objetivos pretendidos com aquela aula, sem, contudo, desvendar quaisquer pormenores, já que pretendia manter alguma expectativa nos alunos. Como tal, logo na página de rosto do primeiro guião constavam, como se pode ver na figura a seguir, as habituais indicações a respeito de objetivos, tempos e modalidade de trabalho. Nas páginas seguintes, encontrava-se, naturalmente, todo o conjunto de atividades a desenvolver durante a primeira parte da aula, subdivididas em quatro grandes grupos: um de leitura silenciosa (individual), dois de compreensão e interpretação (sendo que um deveria ser desenvolvido em grande grupo e outro em pares) e um último grupo de discussão-síntese (grande grupo).

Mãos à obra – Parte I



Folha de rosto do manuscrito de *Amor de Perdição*

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- ξ reconhecer a posição assumida por Camilo Castelo Branco face à sua própria escrita no prefácio da 2.^a edição de *Amor de Perdição*;
- ξ associar as *nuances* dessa posição às marcas de estilo definidas nas aulas anteriores;
- ξ prolongar um parágrafo da novela, imitando-o e fingindo-o meu.

Tempo: 50 minutos (Parte I) + 40 minutos (Parte II).

Modalidade de trabalho: individual, pares e grande grupo.

Leitura silenciosa (individual)

⇒ Considere o seguinte excerto do prefácio escrito por Camilo Castelo Branco para a 2.^a edição do seu *Amor de Perdição*.

Nas *Memórias do Cárcere*, referindo-me ao romance que novamente se imprime, escrevi estas linhas:

«O romance, escrito em seguimento daquele (*O Romance de um Homem Rico*), foi o *Amor de Perdição*. Desde menino, ouvia eu contar a triste história de meu tio paterno Simão António Botelho. Minha tia, irmã dele, solicitada por minha curiosidade, estava sempre pronta a repetir o facto, aligado à sua mocidade. Lembrou-me naturalmente na cadeia muitas vezes meu tio, que ali devera estar inscrito no Livro das entradas no cárcere e das saídas para o degredo. Folheei os livros desde os de 1800, e achei a notícia com pouca fadiga e alvoroços de contentamento, como se em minha alçada estivesse adornar-lhe a memória, como recompensa das suas trágicas e afrontosas dores em vida tão breve. Sabia eu que em casa de minha irmã estavam acantoados uns maços de papéis antigos, tendentes a esclarecer a nebulosa história de meu tio. Pedi aos contemporâneos, que o conheceram, notícias e miudezas, a fim de entrar de consciência naquele trabalho. Escrevi o romance em quinze dias, os mais atormentados de minha vida. Tão horrorizada tenho deles a memória, que nunca mais abrirei o *Amor de Perdição*, nem lhe passarei a lima sobre os defeitos nas edições futuras, se é que não saiu tolhiço incorrigível da primeira. Não sei se lá digo que meu tio Simão chorava, e menos sei se o leitor chorou com ele. De mim lhe juro que...»

(...)

Este livro, cujo êxito se me antolhava mau, quando eu o ia escrevendo, teve uma receção de primazia sobre todos os seus irmãos. Movia-me à desconfiança o ser ele triste, sem interpolação de risos, sombrio, e rematado por catástrofe de confranger o ânimo dos leitores, que se interessam na boa sorte de uns, e no castigo doutros personagens. Em honra e louvor das pessoas que estimaram o meu livro, confessarei agradavelmente que julguei mal delas. Não aprovo a qualificação; mas a crítica escrita conformou-se com a opinião da maioria que antepõe o *Amor de Perdição* ao *Romance de um Homem Rico* e às *Estrelas Propícias*.

É grande parte neste favorável, embora insustentável juízo, a rapidez das peripécias, a derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo, a ausência de divagações filosóficas, a lhaneza da linguagem e desartifício das locuções. Isto, enquanto a mim, não pode ser um merecimento absoluto. O romance, que não estribar em outras recomendações mais sólidas, deve ter uma voga mui pouco duradoura.

SILVA, Maximiano de Carvalho e (dir.) & CASTRO, Aníbal Pinto de (est.) (1983).
Amor de Perdição (Camilo Castelo Branco).
Rio de Janeiro/Porto: Real Gabinete Português de Leitura/Lello & Irmão Editores, pp. 3-4.

⇒ Terminada a leitura do excerto, responda às questões abaixo colocadas. Para fazê-lo adequadamente, deverá recuperar as aprendizagens que foi adquirindo ao longo das últimas aulas acerca do estilo camiliano.

Compreensão e interpretação (grande grupo)
--

1. Neste prefácio da 2.^a edição da novela *Amor de Perdição*, Camilo Castelo Branco recorda as palavras que dedicara à mesma nas suas *Memórias do Cárcere* (linhas 1-18).

1.1. Nelas, o autor:

- a) reitera a enorme capacidade que tem para inventar histórias. ☐
- b) fala da natureza verídica e quase jornalística dos seus escritos. ☐
- c) explica como consegue aliar tão eficazmente a realidade à ficção. ☐
- d) confessa que Simão António Botelho era o seu tio predileto. ☐

1.2. Logo de seguida:

- a) reconhece ter sido muito gratificante o tempo dedicado à escrita da novela. ☐
- b) declara que ninguém se dignou a ajudá-lo na clarificação da história de seu tio. ☐
- c) assume ter escrito a novela apressadamente e de forma menos cautelosa. ☐
- d) confirma que pedirá a outrem que proceda à reescrita de *Amor de Perdição*. ☐

2. É capaz de associar estes dois tópicos a algumas marcas de estilo já apontadas a Camilo no decurso de aulas passadas? Indique quais, justificando as razões da sua escolha.

[illegible]

Compreensão e interpretação (pares)

3. Releia agora o texto da linha 19 até ao final. Nesta passagem, o autor não poupa esforços no sentido de encontrar uma justificação plausível para o enorme êxito do seu livro.

3.1. Explique em que consiste a primeira razão apontada, ainda que se reconheça que esta não seja totalmente concludente.

3.2. Transcreva os motivos apresentados posteriormente pelo autor, considerados pelo próprio como os mais capazes de justificar semelhante sucesso.

1.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

2.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

3.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

4.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

3.3. Que ideia subjaz às duas últimas frases do texto? Considera que com elas se dá azo à existência de um quinto motivo, mais generalista? Justifique.

Discussão-síntese (grande grupo)	
<p>4. Experimente agora estabelecer, juntamente com o seu professor e os seus colegas, uma relação coerente entre estes motivos e o que já conhece do estilo camiliano. Será possível essa associação?</p>	
Motivo 1	
Motivo 2	
Motivo 3	
Motivo 4	
<hr/> <hr/> <hr/>	

Figura 19 - Primeiro guião da oficina 4: “Mãos à obra – Parte I”

Para início das atividades, solicitava-se aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto apresentado. Como dito atrás, este consistia num excerto do prefácio da 2.^a edição de *Amor de Perdição*, por via do qual o autor, numa primeira fase, revelava a metodologia que adotara para a construção da sua obra e, numa segunda fase, discorria algumas considerações a respeito das particularidades que mais poderiam ter contribuído, a seu ver, para o sucesso estrondoso da 1.^a edição. Optou-se, nesta etapa, por solicitar uma leitura silenciosa e não em voz alta do texto, já que o plano traçado para esta oficina, tendo em conta os tempos disponíveis, era bastante ambicioso. Como tal, deu-se a cada aluno um tempo razoável para o desenvolvimento dessa atividade, permitindo, ademais, uma apreensão mais rápida e eficaz do essencial do conteúdo do texto e deixando mais tempo para o desenvolvimento das restantes atividades.

O segundo conjunto de atividades continha dois exercícios de compreensão e interpretação, a serem resolvidos em grande grupo. O primeiro exercício continha duas perguntas, cada uma delas com quatro opções de resposta possíveis, supondo-se que as respostas escolhidas fossem, na primeira, a b) (“o autor fala da natureza verídica e quase jornalística dos seus escritos”) e, na segunda, a c) (“o autor assume ter escrito a novela apressadamente e de forma menos cautelosa”). Por sua vez, o segundo exercício pedia aos alunos que estabelecessem uma associação entre as duas opções selecionadas imediatamente antes e algumas das marcas de estilo definidas para Camilo Castelo Branco nas oficinas anteriores: aqui, esperava-se que os alunos fossem capazes de associar a opção b) à *assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade* e a opção c) ao *predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo* (ou, eventualmente, como veio a suceder, à *utilização de frases e de períodos curtos, sem digressões ou excursos significativos*). De destacar que, na resolução destas questões, os alunos foram sempre chamados a justificar as escolhas feitas.

Passando ao terceiro grupo de atividades, propunha-se que os alunos relesem apenas a segunda metade do texto e resolvessem, desta vez em pares, os três exercícios apresentados imediatamente a seguir, após o que se faria a devida correção em grande grupo. Em primeiro lugar, deveriam apresentar a primeira razão apontada por Camilo para o enorme êxito do seu livro (“o ser ele triste, sem interpolações de risos, sombrio, e rematado por catástrofe de confranger o ânimo dos leitores”, ll. 20-22). Em segundo lugar, deveriam transcrever os quatro motivos apontados como os mais capazes de justificar esse mesmo sucesso (“a rapidez das peripécias”, “a

derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo”, “a ausência de divagações filosóficas” e “a lhaneza da linguagem e desartifício das locuções”, ll. 26-28). Por fim, perguntava-se-lhes se as últimas frases do texto davam azo à existência de um quinto motivo, de teor mais generalista, para o dito sucesso (a resposta devia ser afirmativa e justificada com base em “outras considerações mais sólidas”, l. 31).

Por último, na quarta parte do guião (discussão-síntese), pretendia-se estabelecer uma relação coerente entre os motivos enumerados no grupo de exercícios anterior e todas as dez marcas de estilo definidas para Camilo Castelo Branco em *Amor de Perdição*. Para facilitar o preenchimento da tabela, o professor projetou uma apresentação em *PowerPoint®* (cf. figura 20), que foi sendo preenchida à medida que as relações entre os motivos e as marcas iam sendo estabelecidas.

Motivo 1 «rapidez das peripécias»	O predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo.
Motivo 2 «derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo»	As frequentes interpelações ao leitor. A presença continuada de diálogos ao longo da narrativa.
Motivo 3 «ausência de divagações filosóficas»	A utilização de frases e de parágrafos curtos, sem excursos nem digressões.
Motivo 4 «lhaneza da linguagem e desartifício das locuções»	A assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade. A utilização de vocábulos próprios do quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular. A adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos.
Motivo 5 «outras recomendações mais sólidas»	O recurso às perguntas de retórica. A crítica e a sátira obtidas por via de significantes. A existência de vozes narrativas distintas.

Figura 20 - PowerPoint® da oficina 4

É discutível a associação feita no caso do quinto motivo, já que Camilo não estaria necessariamente a referir-se àquelas particularidades no seu prefácio. Como tal, a associação daquelas três marcas de estilo (*o recurso às perguntas de retórica, a crítica e a sátira obtidas por via de significantes e a existência de vozes narrativas distintas*) ao quinto motivo (“outras recomendações mais sólidas”), ainda que possa ser controversa, deu-se, essencialmente, por não ter sido possível associá-las a qualquer um dos restantes. Ainda assim, a verdade é que nada impede, igualmente, que se conjecture o estabelecimento de tal associação, entendendo que aquele quinto

motivo aponta para um conjunto de particularidades mais genéricas que o próprio autor não quis ou não foi capaz de definir.

Posto isto, terminadas que estavam as atividades propostas no primeiro guião, passou-se ao segundo guião de trabalho, ao qual se dedicaria o resto da aula.

Mãos à obra – Parte II

Leia os dois parágrafos de *Amor de Perdição* que abaixo se transcrevem e siga depois a instrução que lhe é dada na página seguinte.

Parágrafo A – Capítulo II

Na véspera da sua ida para Coimbra, estava Simão Botelho despedindo-se da suspirosa menina, quando subitamente ela foi arrancada da janela. O alucinado moço ouviu gemidos daquela voz que, um momento antes, soluçava comovida por lágrimas de saudade. Ferveu-lhe o sangue na cabeça; contorceu-se no seu quarto como o tigre contra as grades inflexíveis da jaula. Teve tentações de se matar, na impotência de socorrê-la. As restantes horas daquela noite passou-as em raivas e projetos de vingança.

Parágrafo B – Capítulo VIII

E ficou pensando na sua espinhosa situação. Deviam de ocorrer-lhe ideias aflitivas, que os romancistas raras vezes atribuem aos seus heróis. Nos romances todas as crises se explicam, menos a crise ignóbil da falta de dinheiro. Entendem os novelistas que a matéria é baixa e plebeia. O estilo vai de má vontade para coisas rasas. Balzac fala muito em dinheiro; mas dinheiro a milhões: não conheço, nos cinquenta livros que tenho dele, um galã num entreato da sua tragédia a cismar no modo de arranjar uma quantia com que pague ao alfaiate, ou se desembarace das redes que um usurário lhe lança, desde a casa do juiz de paz a todas as esquinas, donde o assaltam o capital e juro de oitenta por cento.

CASTRO, Anibal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco).
Porto: Edições Caixotim, pp. 109/176.

93

A figura 21 apresenta o guião que serviu de base ao trabalho desenvolvido na segunda parte da oficina 4. Através dele propunha-se uma última tarefa, desta feita de produção escrita, e que consistia no prolongamento de um de dois parágrafos de *Amor de Perdição*. Para tal, os alunos deveriam obedecer a um tópico de orientação específico, de acordo com o parágrafo selecionado, bem como fazer uso, pelo menos, de uma marca de estilo do autor (de escolha condicionada): se optassem por prolongar o parágrafo A, deveriam fazer uso de uma marca associada ao motivo 4; na eventualidade de escolherem prolongar o parágrafo B, deveriam fazer uso de uma marca associada ao motivo 5. Ainda que esta restrição pudesse ir, em parte, contra o segundo conselho dado na oficina 1 (“jogue pelo seguro: utilize as marcas de estilo com que se sentir mais confortável”), procurou-se aproveitar este momento prático para imprimir uma maior dificuldade à tarefa, visto tratar-se de uma atividade de cariz formativo.

Imediatamente antes de se dar início àquela que foi a última atividade da presente oficina, todas as dúvidas colocadas foram esclarecidas, tendo os textos produzidos sido recolhidos no final da aula, para posterior correção e classificação. Com esta tarefa, pretendeu-se que os alunos aplicassem os ensinamentos adquiridos no decurso da sequência didática, procurando-se que a mesma servisse de ensaio para a avaliação a que seriam sujeitos, posteriormente, no pós-teste.

4.3. Instrumentos de avaliação construídos

Como já foi sublinhado na secção 3.1. do relatório, foram definidos critérios específicos de classificação com vista à avaliação dos textos produzidos tanto na fase preliminar da diagnose (decorrida em novembro de 2013) como na intervenção didática propriamente dita (decorrida em fevereiro, março e abril de 2014). Estes critérios foram adaptados, de acordo com as características do projeto, a partir das escalas holísticas propostas para a avaliação da escrita nos exames nacionais tanto da disciplina de Português como de Literatura Portuguesa do Ensino Secundário (cf. *sítio web* do Instituto de Avaliação Educativa).

A opção por uma escala holística, em detrimento de uma escala analítica, prendeu-se com a vertente formativa da avaliação realizada, sendo que os descritores definidos visavam uma apreciação centrada nas competências globais desenvolvidas ao longo de todo o processo de trabalho oficial. Tendo em conta que

se tratava de uma sequência centrada na escrita imitativa, a escala de classificação utilizada pareceu, pois, ser a mais adequada, já que garantia, por um lado, a validade dos resultados avaliados e, por outro, incidia unicamente nos tópicos abordados com os alunos.

As produções escritas foram, assim, classificadas numa escala de 0 a 100 pontos, 80 dos quais relativos à estrutura temática e discursiva (ETD) e 20 relativos ao domínio da correção linguística (CL). No quadro apresentado de seguida, encontram-se descritos os diferentes níveis de desempenho relativos à estrutura temática e discursiva que serviram de base para a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, tanto no pré-teste como no pós-teste.

Níveis	Estruturação temática e discursiva (ETD) Descritores do nível de desempenho	Pontuação
9	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios os tópicos de orientação propostos. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente. • Respeita as coordenadas da narrativa. • Usa três marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical pertinente e diversificado. 	80
8		72
7	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios os tópicos de orientação propostos. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente, pontuado, no entanto, por ambiguidades pouco relevantes. • Respeita as coordenadas da narrativa. • Usa duas marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical adequado e diversificado. 	64
6		56
5	<ul style="list-style-type: none"> • Trata os tópicos de orientação propostos, embora apresente desvios pouco relevantes. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades evidentes. • Respeita, em geral, as coordenadas da narrativa, mas com falhas esporádicas. • Usa uma marca do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco diversificado ou com impropriedades pontuais. 	44
4		36

3	<ul style="list-style-type: none"> • Trata globalmente os tópicos de orientação, mas com desvios notórios. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso com alguma coerência, mas nem sempre claramente inteligível. • Respeita as coordenadas da narrativa, mas com incorreções de alguma gravidade. • Usa marca(s) do estilo que lhe serve de modelo, mas fá-lo de forma confusa, desajustada ou dificilmente identificável. • Utiliza um vocabulário simples e comum, pouco diversificado e/ou com impropriedades, que não perturbam, porém, a comunicação. 	28
2		20
1	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda lateralmente os tópicos de orientação, porque os compreendeu mal ou porque não se cinge às principais linhas condutoras. • Recorre a um tipo de texto diferente do requerido. • Produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível. • Desrespeita as coordenadas da narrativa. • Prescinde do uso de marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Utiliza vocabulário elementar e restrito, não raro redundante e/ou inadequado. 	12

**Quadro 6 - Níveis de desempenho
relativos à estruturação temática e discursiva (ETD)**

Como se pode verificar, os diferentes descritores contemplavam uma série de traços a considerar na avaliação e classificação dos textos imitativos: a fidelidade aos tópicos de orientação propostos, o respeito pela tipologia textual, a coerência discursiva, o respeito pelas coordenadas globais da narrativa, o uso de marcas de estilo e o repertório lexical. De maneira mais ou menos incisiva, todos estes traços foram tratados ao longo da sequência didática, de forma a que se registasse uma evolução considerável desde a produção inicial (pré-teste) até à produção final (pós-teste). No geral, tais descritores representavam um conjunto de capacidades que se esperava que os alunos fossem capazes de demonstrar nos textos produzidos.

Para além dos níveis que se encontravam descritos (9, 7, 5, 3 e 1), estavam previstos níveis de desempenho intercalares (8, 6, 4 e 2), não descritos. Assim, sempre que uma resposta revelasse um desempenho que não se pudesse integrar em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deveria ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separasse. Na eventualidade de se verificar um afastamento integral dos objetivos propostos para a tarefa, a resposta deveria

obter uma classificação de zero pontos.

Foram, igualmente, definidos, como dito acima, fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL), correspondentes aos restantes 20 pontos da classificação total da tarefa. Estes fatores de desvalorização encontram-se descritos no quadro apresentado a seguir.

Fatores de desvalorização	Número de ocorrências	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • Erro inequívoco de pontuação. • Erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação). • Erro de morfologia. 	1	1
<ul style="list-style-type: none"> • Erro de sintaxe. • Improriedade lexical. 	1	2

Quadro 7 - Fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL)

De destacar que, por cada erro de ortografia repetido (incluindo erros de acentuação e erros por ausência de maiúscula obrigatória), seria descontada uma única ocorrência. Os descontos no domínio da correção linguística seriam feitos apenas até a um limite de 20 pontos, sendo que, se da aplicação destes fatores de desvalorização resultasse uma pontuação inferior a zero pontos, seria atribuída a pontuação de zero pontos à correção linguística.

Por fim, definiu-se uma penalização adicional para o não cumprimento dos limites mínimo e/ou máximo de extensão dos textos. Desta feita, o desrespeito pelos limites relativos ao número de palavras implicaria o desconto de um ponto por cada palavra a mais ou a menos, até um limite de cinco pontos, após a aplicação de todos os critérios definidos.

Como pode verificar-se nos anexos 1.5 e 4.1, os critérios específicos de avaliação aplicados tanto na diagnose como na tarefa de produção escrita desenvolvida na oficina 4 foram, em essência, os mesmos que se aplicaram no pré-teste/pós-teste, tendo sido sujeitos, unicamente, a ligeiras adaptações de pormenor (no número de tópicos de orientação e marcas de estilo), de acordo com as idiossincrasias de cada uma das tarefas desenvolvidas.

4.3.1. Análise do desempenho dos alunos na oficina 4

Nesta subsecção, apresenta-se uma breve análise do desempenho verificado na tarefa de produção escrita realizada na oficina 4 por parte dos dezasseis alunos

que nela estiveram presentes. Como já descrito, nesta oficina desenvolveu-se uma tarefa de produção escrita, que consistia em prolongar um parágrafo de *Amor de Perdição* (de entre dois à escolha), respeitando uma linha de orientação específica e imitando, pelo menos, uma marca de estilo do autor (de opção condicionada).

Apesar da complexidade da tarefa, os alunos acederam, de boa vontade, ao desafio proposto, tendo registado, globalmente, resultados que poderão considerar-se muito razoáveis. Assim, apesar de alguma oscilação na linha geral das classificações, uma observação atenta do gráfico apresentado de seguida permite perceber que o desempenho global da turma atingiu níveis bastante satisfatórios.

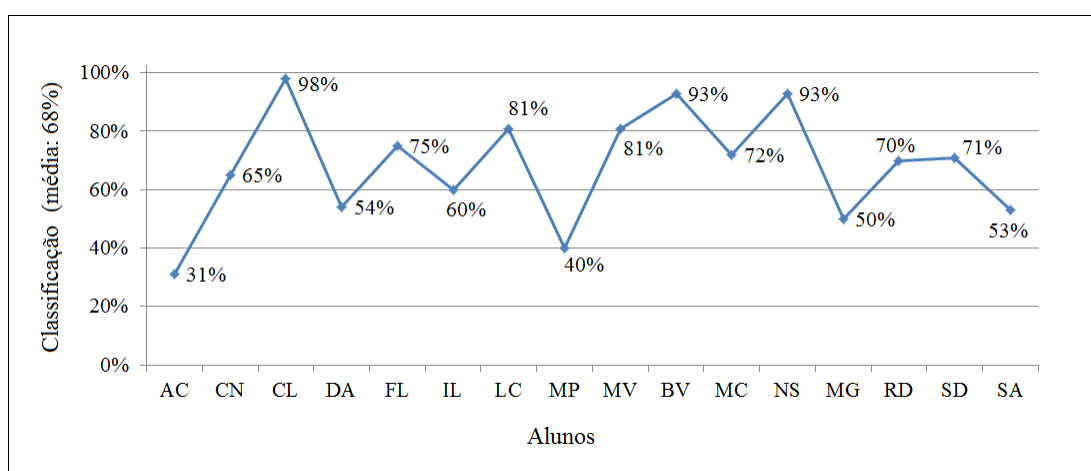


Figura 22 - Desempenho dos alunos na tarefa de escrita realizada na oficina 4

Os alunos AC e MP são os que apresentaram os desempenhos mais baixos, com 31% e 40% respetivamente. Os alunos CN, DA, IL, MG e SA apresentaram desempenhos suficientes, registando as seguintes pontuações: 65%, 54%, 60%, 50% e 53%. Já os alunos FL, LC, MV, MC, RD e SD alcançaram resultados bons, ou seja, 75%, 81%, 81%, 72%, 70% e 71% respetivamente. Por fim, os alunos CL, BV e NS obtiveram desempenhos ao nível do muito bom: 98%, 93% e 93%. A média dos resultados da turma rondou os 68%.

Quanto aos dois alunos que apresentaram desempenhos negativos, convém salientar os seguintes aspetos: o aluno AC revelou algum nervosismo no decurso da tarefa, não tendo sido capaz de escrever além de trinta e sete palavras, o que teve uma enorme repercussão no nível de desempenho; o aluno MP sofreu uma pesada penalização no domínio da correção linguística. Acredita-se, pois, que estes seriam dois casos de alunos que poderiam, perfeitamente, ter obtido melhores resultados, na eventualidade de terem conseguido contornar os obstáculos referenciados.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo, faz-se a apresentação, análise e discussão dos resultados da intervenção didática descrita no capítulo anterior. Na secção 5.1., são apresentadas as pontuações gerais obtidas pelos alunos no pré-teste e no pós-teste, procurando-se assinalar a evolução verificada de um para outro momento de avaliação. Na secção 5.2., faz-se uma análise mais particularizada dessa evolução, interpretando-se, em mais pormenor, os resultados alcançados.

5.1. Resultados gerais obtidos no pré-teste e no pós-teste

Na presente secção, apresentam-se os resultados conseguidos pelos alunos nos dois principais momentos de avaliação desenvolvidos no âmbito deste projeto: o pré-teste, realizado a 3 de fevereiro de 2014, e o pós-teste, decorrido no dia 29 de abril do mesmo ano. Estes resultados advieram da aplicação de critérios específicos de classificação elaborados propositadamente para o efeito e oportunamente descritos na secção 4.3. deste trabalho. Como atrás referido, tais critérios previam a atribuição de uma classificação compreendida entre os 0 e os 100 pontos, 80 dos quais correspondiam à estruturação temática e discursiva (a saber: a fidelidade aos tópicos de orientação propostos, o respeito pela tipologia textual, a coerência discursiva, o respeito pelas coordenadas globais da narrativa, o uso de marcas de estilo e o repertório lexical utilizado) e 20 a fatores de desvalorização no domínio da correção

linguística. Na sequência da aplicação desses critérios, os resultados obtidos pelos alunos foram os que a seguir se apresentam.

Alunos	Classificações		Variação (↑ / = / ↓)
	Pré-teste	Pós-teste	
AC	48%	64%	↑
AR	92%	93%	↑
CN	43%	43%	=
CL	76%	92%	↑
DA	41%	50%	↑
IC	44%	36%	↓
IF	95%	95%	=
IL	62%	63%	↑
LC	53%	71%	↑
MP	31%	38%	↑
MV	86%	86%	=
BV	89%	96%	↑
MC	53%	61%	↑
NS	67%	80%	↑
MG	44%	-	-
RD	59%	64%	↑
SD	56%	64%	↑
SP	51%	39%	↓
SA	47%	57%	↑
Média	60%	66%	↑

Quadro 8 - Resultados obtidos pelos alunos no pré-teste e no pós-teste

Estes resultados correspondem às pontuações gerais atingidas pelos alunos nas duas situações de avaliação. Dos dezanove alunos que realizaram o pré-teste, dezoito efetuaram, também, o pós-teste, tendo as classificações oscilado entre os

31% do aluno MP e os 95% do aluno IF na primeira produção realizada e entre os 36% do aluno IC e os 96% do aluno BV na segunda produção. Em termos médios, a classificação global da turma foi de 60% no primeiro caso e de 66% no segundo, o que correspondeu a uma melhoria de 6 pontos percentuais.

Quanto à variação de resultados entre os dois momentos de avaliação, treze dos alunos da turma revelaram melhorias no seu desempenho (AC, AR, CL, DA, IL, LC, MP, BV, MC, NS, RD, SD e SA), três deles mantiveram as notas conseguidas no pré-teste (CN, IF e MV) e apenas dois viram descer as suas pontuações finais (IC e SP). O gráfico reproduzido seguidamente dá conta, precisamente, desta variação nos resultados globais do pré-teste para o pós-teste.

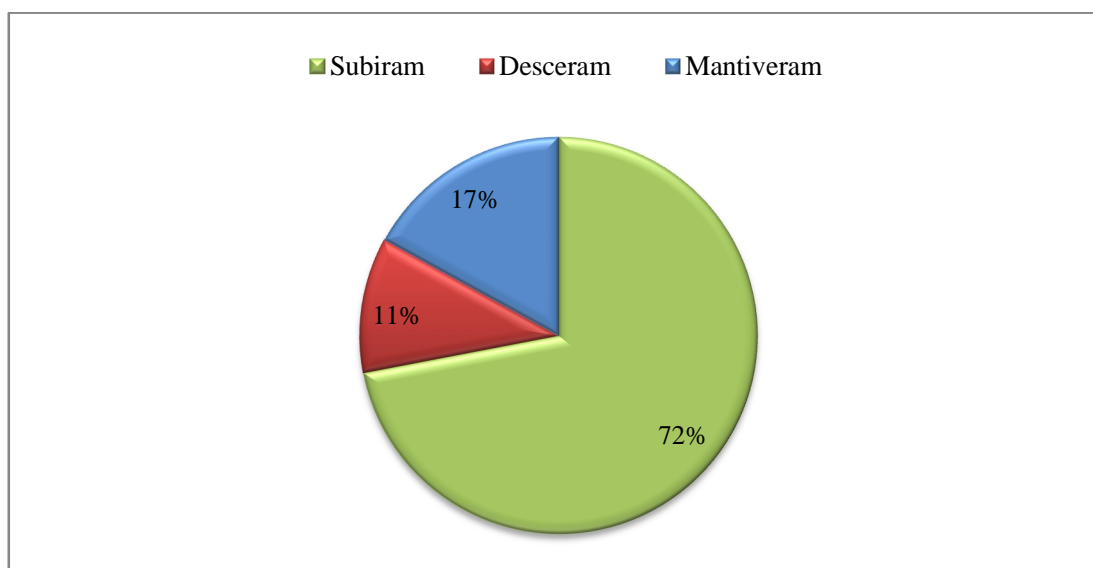


Figura 23 - Variação global dos resultados obtidos pelos alunos do pré-teste para o pós-teste

O aluno MG, por não ter realizado o pós-teste, não foi considerado nesta estatística. De resto, tal como se pode verificar, os alunos apresentaram, em geral, uma evolução bastante positiva da produção inicial para a produção final. Apesar de, como referido acima, se terem verificado algumas descidas (11% do total) e algumas manutenções (17%), a verdade é que os alunos demonstraram, na sua larga maioria, francas melhorias relativamente ao seu desempenho (72%). Como se verá em mais pormenor na secção 5.2., em alguns casos essas melhorias foram mais significativas do que noutros, o que não invalida, de modo algum, os progressos verificados entre as duas situações de avaliação.

Distribuindo, agora, os resultados obtidos nos dois testes por grupos de apreciação qualitativa (*insuficiente* – 0%-49% –, *suficiente* – 50%-69% –, *bom* –

70%-89% – e *muito bom* – 90%-100%), é possível perceber que, também nesta perspectiva, se deram mudanças relevantes. Veja-se o gráfico seguinte:

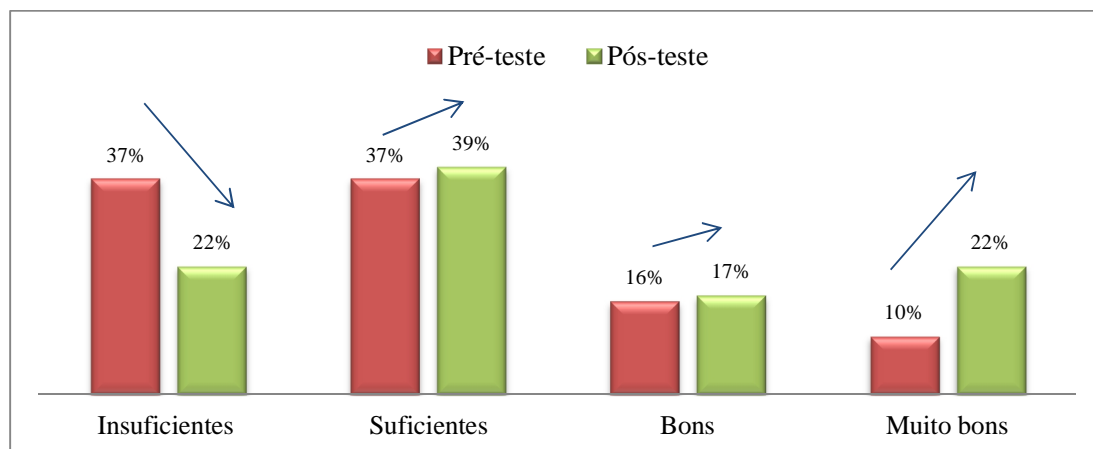


Figura 24 - Distribuição dos resultados por níveis qualitativos no pré-teste e no pós-teste

O gráfico representado na figura 24 apresenta uma distribuição dos resultados obtidos nas duas tarefas de produção escrita pelas quatro apreciações qualitativas acima destacadas. Como se pode verificar, no pré-teste, 37% dos resultados tinham sido *insuficientes*, tendo as notas positivas correspondido aos restantes 63%, distribuídas por 37% de *suficientes*, 16% de *bons* e apenas 10% de *muito bons*. Ainda que a maioria dos alunos tivesse obtido uma apreciação positiva, é inevitável assumir-se que 37% de *insuficientes*, mesmo no pré-teste, correspondia a um número demasiado elevado.

Com a realização do pós-teste, decorrido após as quatro oficinas formativas sobre escrita imitativa, foi possível alterar, de forma significativa, os resultados anteriores. As notas positivas passaram de 63% para 78% do total, tendo os resultados negativos sofrido uma redução drástica: como se pode comprovar, a descida verificada foi, então, na ordem dos 15 pontos percentuais, de 37% para 22%, ou seja, para menos de um quarto do total de alunos da turma. Já no que diz respeito aos demais níveis qualitativos, e ainda que se tenham verificado mudanças dignas de registo, também, ao nível do *suficiente* e do *bom*, a verdade é que a grande surpresa se deu ao nível do *muito bom*, com um aumento de 12%, desde os iniciais 10% para 22% no pós-teste. De destacar que, à exceção do aluno SP (que desceu de *suficiente* para *insuficiente*), nenhum dos restantes alunos viu descer o respetivo nível qualitativo.

É de valorizar a evolução registada pela generalidade dos alunos da turma entre os dois momentos de avaliação. Em primeiro lugar, há que ter em conta que tal evolução se deu no seguimento da lecionação de um número bastante reduzido de aulas. Por outro lado, o pós-teste foi apenas realizado cerca de um mês e meio após a última das oficinas formativas (quarenta e nove dias depois), o que poderá ter tido repercussão no desempenho dos alunos.

Acredita-se, pois, com isto, que, apesar de os resultados terem sido, globalmente, melhores no pós-teste do que no pré-teste, os mesmos poderiam ter sido ainda mais positivos, na eventualidade de ter sido possível lecionar algumas aulas mais ou mesmo se o pós-teste pudesse ter sido realizado menos tempo após as oficinas formativas. No entanto, o dia 29 de abril foi a única data possível para a sua concretização e, ainda que tenha decorrido no último tempo letivo do dia (entre as 17h00 e as 18h30, quando os alunos se encontravam já muito cansados), todos desenvolveram a tarefa com uma enorme boa vontade e, certamente, o melhor que puderam e souberam.

5.2. Análise detalhada dos resultados e sua interpretação

Como se referiu na secção anterior, os alunos demonstraram uma evolução considerável nos resultados alcançados desde a situação de pré-teste até à situação de pós-teste: 72% viram subir as suas classificações e, em termos de classificações médias, deu-se um aumento significativo, na ordem dos 6 pontos percentuais (66% de média no pós-teste contra apenas 60% no pré-teste). Por outro lado, foi possível verificar uma descida bastante apreciável no percentual de notas negativas, de um total de 37% de *insuficientes* no pré-teste para apenas 22% no pós-teste. Na presente secção, procurar-se-á desenvolver a análise destes resultados, recorrendo a exemplos de textos produzidos pelos próprios alunos numa e noutra situação de avaliação.

No gráfico que, em seguida, se reproduz, são apresentadas as diferenças percentuais entre as classificações obtidas na situação de pré-teste e na situação de pós-teste para cada um dos alunos da turma. Este gráfico permite obter uma panorâmica das alterações verificadas entre os dois momentos de avaliação.

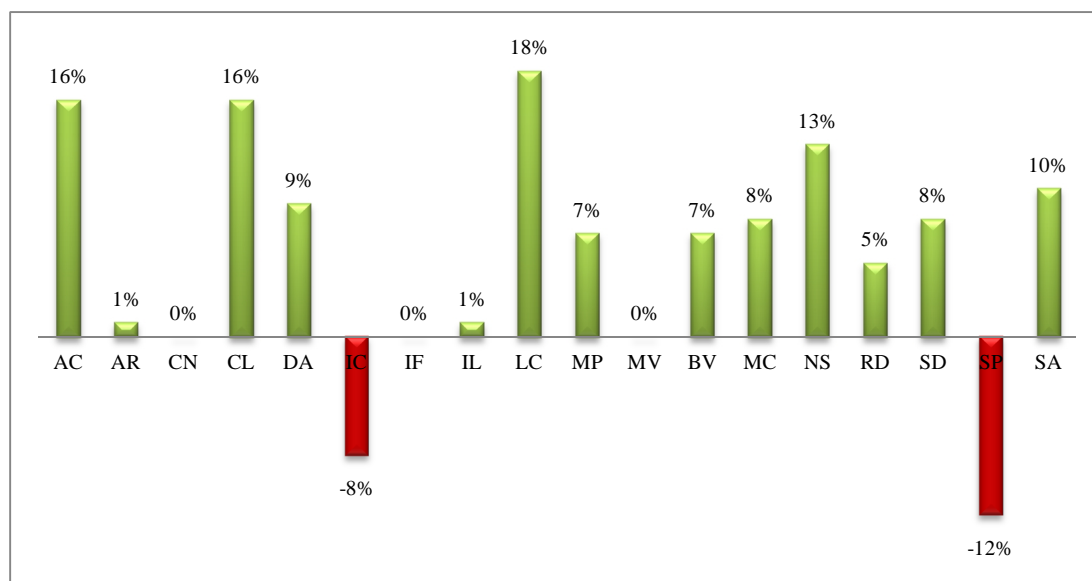


Figura 25 - Diferenças percentuais entre as classificações obtidas no pré-teste e no pós-teste

Como se pode observar, a maioria dos alunos apresentou, no pós-teste, um saldo positivo face aos resultados obtidos no pré-teste. Apenas os alunos IC e SP viram descer as suas classificações, com um decréscimo de 8% e 12%, respetivamente. Os alunos CN, IF e MV mantiveram os resultados, não se tendo verificado, nas produções escritas realizadas, evoluções ou retrocessos significativos. Quanto aos demais alunos, viram melhorar consideravelmente as suas classificações, tendo o aluno LC registado a maior subida (18%), logo seguido dos alunos AC e CL, ambos com uma subida de 16%, e do aluno NS, com uma subida de 13%. Os alunos DA, MP, BV, MC, RD, SD e SA registaram subidas entre os 5% e os 10%, ao passo que os alunos AR e IL obtiveram subidas residuais (1%).

É curioso notar que as maiores subidas verificadas (entre 13% e 18%) foram protagonizadas por alunos sinalizados pela professora cooperante como alunos de nível médio: à exceção do aluno CL, que estava referenciado como sendo de nível bom/muito bom, os restantes três casos (AC, LC e NS) eram alunos regulares no contexto da disciplina. Pelo contrário, dentro do leque de subidas entre 5% e 10%, incluem-se alunos com capacidades bastante antagónicas, sendo um aluno bom/muito bom (BV), três médios (MC, RD e SD) e três fracos (DA, MP e SA). No que toca às manutenções e subidas mínimas (entre 0% e 1%), foram protagonizadas ora por alunos fracos (CN e IL) ora por alunos bons/muito bons (AR, IF e MV), não se encontrando, neste leque, quaisquer alunos de tipo médio. Já os alunos que viram descer as respetivas classificações (IC e SP) estavam apontados como alunos fracos.

Perante tal cenário, e com vista a uma reflexão mais aprofundada acerca das suas evoluções e retrocessos, optou-se por dividir os alunos em quatro grandes blocos. As próximas subsecções serão dedicadas a essa reflexão, de acordo com a distribuição seguinte: subidas acentuadas (entre 13% e 18%), subidas intermédias (entre 5% e 10%), variações não significativas (entre 0% e 1%) e descidas (-8% e -12%).

5.2.1. Subidas acentuadas (entre 13% e 18%)

Neste grupo, incluem-se os alunos AC, CL, LC e NS, visto que todos conseguiram alcançar subidas, relativamente ao pré-teste, entre os 13% e os 18%. Os alunos AC e CL subiram 16 pontos (de 48% para 64% e de 76% para 92%, respetivamente), o aluno LC subiu 18 pontos (de 53% para 71%) e o aluno NS subiu 13 pontos (de 67% para 80%). De uma maneira geral, foram alunos que apresentaram melhorias notórias da produção inicial para a produção final.

Alunos	Momentos de avaliação	ETD (80 pontos)	CL (20 pontos)	ETD + CL	Penalização (limites de extensão)	Totais
AC	Pré-teste	44	$20 - 16 = 4$	48	0	48%
	Pós-teste	56	$20 - 12 = 8$	64	0	64%
CL	Pré-teste	64	$20 - 3 = 17$	81	- 5	76%
	Pós-teste	72	$20 - 0 = 20$	92	0	92%
LC	Pré-teste	56	$20 - 18 = 2$	58	- 5	53%
	Pós-teste	56	$20 - 5 = 15$	71	0	71%
NS	Pré-teste	64	$20 - 12 = 8$	72	- 5	67%
	Pós-teste	64	$20 - 4 = 16$	80	0	80%

Quadro 9 - Pontuações dos alunos AC, CL, LC e NS no pré-teste e no pós-teste

No caso específico do aluno **AC**, as melhorias destacaram-se logo no campo da estruturação temática e discursiva (ETD). Na primeira produção, o texto denotava algumas dificuldades ao nível da coerência e, ainda que fosse, na generalidade, compreensível, havia uma fraca articulação entre as orações e os diferentes parágrafos. O texto apresentava, ainda, um repertório lexical pouco diversificado e revelador de impropriedades pontuais. Por oposição, na segunda produção, notou-se

que existiu um esforço óbvio por construir um texto mais sólido e coerente, tendo o aluno recorrido a frases mais curtas e estabelecendo, entre elas, uma melhor articulação. No campo do repertório lexical mobilizado, não se pode afirmar que se tenha notado uma diferença substancial, no entanto já não foram cometidas quaisquer impropriedades, o que, por si só, já será de valorizar. No que toca ao uso de marcas de estilo, notou-se uma franca melhoria, já que o aluno utilizou, com segurança e adequação, pelo menos duas marcas (o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo e as interpelações ao leitor). Por estas razões, viu a sua pontuação ao nível da estruturação temática e discursiva subir em 12 pontos, o que, aliado a uma melhoria considerável no domínio da correção linguística (CL), permitiu um progresso de 16% no pós-teste face ao pré-teste.

Ao contrário do que sucedeu com o aluno AC, não se pode afirmar que os alunos LC e NS tenham revelado progressos no campo da estruturação temática e discursiva. Apesar de, tanto no pré-teste como no pós-teste, terem produzido textos de qualidade, foram prejudicados, essencialmente, quer por uma fraca exploração dos tópicos de orientação fornecidos na instrução da tarefa, quer por pontuais violações às coordenadas globais da narrativa. Veja-se, a título exemplificativo, o texto produzido pelo aluno NS na situação de pré-teste.

5 E esta alma sente-a Simão. Sente-a, porque toda a grãbidã que tem pela jovem Mariana não é suficiente para que, na sua alma, seja abafada a paixão que sente por Terera. Por mais virtudes que consiga encontrar em Mariana, o seu coração não permite que a ame mais do que amava sua irmã. Accreditam que lho dói não conseguir responder a todo o carinho e afeição que recebe daquela humilde e formosa criatura.

10 Mas a verdadeira sofredora estava do outro lado da cara. Mariana, sentada na cozinha, no canto mais próximo da lareira, tentava encontrar algum consolo pensando na presença do seu amado. Amava Simão ~~X~~ ^{amava que} mais ninguém poderia amá-lo, do fundo da sua alma. Pelo simples facto de o poder servir, já se dava por satisfeita. Não ambicionava mais do que isso. A pobre moça sabia que nunca poderia receber de Simão os afetos e o amor

15 que dela ele recebia. Mentira se dissesse que nunca pela cabeça de Mariana passavam imagens de momentos de pura felicidade, em que o filho do corregedor a amava como ela a ele.

20 Não podia evitar sorrir, a jovem, imaginando tais belezas.
 Que felicidade seria! Mas rapidamente se esfumavam estas imagens e restava apenas, no seu espírito, a convicção de que daria todo o pouco que tinha para auxílio do seu amado.

25 Quando regressou seu pai, Mariana correu a abraçá-lo. Que seria de Simão se não fossem eles? Quem mais o ajudaria? O próprio João da Cruz estava convicto ^{de} que a atitude de sua filha era nobre, já ele, também, nutria sentimentos de afecção por aquela jovem.

30 Para além da hospitalidade e todas as cuidados de que tornava alvo naquela humilde casa, Simão recebeu também os poucos dinheiros de Mariana. O moço nunca os aceitaria se o visse, mas João da Cruz e a sua filha fizeram com que ele não o percebesse. Eram estas, pessoas de grande bondade, dotadas de uma das mais importantes virtudes das Homens.

Número de palavras que contabilizou: 329

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
Interpelações ao leitor	l. 5, de
Utilização de frases exclamativas	l. 20
Perguntas retóricas	l. 24

Figura 26 - Pré-teste do aluno NS

Como facilmente se percebe, o texto era, globalmente, coerente, apresentando, além disso, um repertório lexical adequado e diversificado. As marcas de estilo tinham sido corretamente utilizadas, ainda que a primeira pudesse ter sido alvo de uma aplicação um pouco mais óbvia (muito embora a utilização do imperativo “acreditem” na linha 5 deixe implícita uma interpelação aos leitores, a verdade é que esta poderia ter sido cimentada, por exemplo, pelo recurso a um vocativo). O aluno procurara, por outro lado, explorar todos os tópicos de orientação previstos, tendo, no entanto, cometido uma violação fatal das coordenadas da narrativa, ao antecipar o regresso a casa de João da Cruz (algo que só sucedia no capítulo seguinte). Tal violação, é certo, poderia, como o foi no caso de outros

alunos, ser considerada menos grave, na eventualidade de o aluno não ter desenvolvido quaisquer ideias a partir daí. No entanto, fê-lo (cf. linhas 23-33), acabando por sair penalizado na classificação atribuída. A inserção deste texto no nível de desempenho 7, correspondendo a 64 pontos, foi, portanto, justa, ainda que o aluno tivesse revelado grandes capacidades. Veja-se como lhe correu o pós-teste.

Simão Botelho sabia ser amado por Mariana. Mas o que fater aquela pobre criatura? Já lho dissera, via nela a amizade de uma irmã, ^e mas era essa a máxima afeição que nutria por ela. Não era como o amor ardente que sentia por Teresa e pelo qual daria a sua vida. Era mais um carinho, uma compaixão e sobretudo um profundo agradecimento por tudo o que a moça fazia por ele.

E era por isso, caríssimo leitor, que, sentado naquele quarto, dava tanto a Simão não conseguir retribuir o amor aquela jovem, ^{Porque} o seu coração sabia que ela fazia qualquer coisa em seu auxílio. A sua hospitalidade, todos os «caldinhos» que lhe trazia, todo o seu carinho eram para Simão, apesar de muito apreciados e reconhecidos, como feridas, pois ele sabia, do ^{mais} fundo do seu coração, que nunca poderia retribuir tudo aquilo, não ^{de} mais ^{que} com inúteis palavras de afeto. Pensa, então, o jovem ^X em retribuir todos os bons gestos de Mariana, mas não podia. Seria uma ofensa e mais um desalento para aquela moça.

Não sabia o que fater. A culpa começava a invadi-lo. E, por outro lado, sonhava com Teresa e seus amores. Sonhava com o seu reencontro.

Oh! Que triste destino! O amor profundo de Mariana despertava em Simão uma enorme culpa, e tudo o que a rapariga fazia por ele só aumentava o seu constrangimento. Não conseguia, de forma alguma, amá-la como ela a ele. A enorme paixão por Teresinha de Albuquerque conduzia a vida de Simão Botelho.

Número de palavras que contabilizou: ~~241~~ 255

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
utilização de frases e períodos curtos	17
recurso a perguntas retóricas	1/2
interpelação ao leitor	8
utilização de vocabulário do trato quotidiano, familiar ou popular	12

Figura 27 - Pós-teste do aluno NS

O aluno conseguiu demonstrar, com o pós-teste, uma melhoria relativamente à utilização de marcas de estilo do autor, bem como ao nível do repertório lexical mobilizado. Como um todo, foi capaz de construir um texto igualmente fluido, uma vez mais de boa qualidade e sem quaisquer ambiguidades evidentes. Não apresentou, por outro lado, qualquer violação às coordenadas da narrativa, o que constituiu um progresso assinalável comparativamente à situação anterior. Todavia, ao contrário do que fizera no pré-teste, não explorou integralmente os tópicos de orientação propostos, esquecendo-se, por completo, de tratar o terceiro tópico (“para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes”), situação que não se tinha feito notar, de todo, na primeira produção.

De resto, o texto produzido proporcionou uma leitura clara, agradável, sendo revelador de uma considerável sensibilidade e uma completa apropriação do estilo por parte do aluno que o produziu. A inserção deste texto no mesmo nível de desempenho do pré-teste (nível 7, correspondendo a 64 pontos) acabou por ser, uma vez mais, justa, ainda que não totalmente satisfatória, já que se percebeu claramente que o aluno era detentor de um conjunto de capacidades que poderiam tê-lo levado a alcançar uma pontuação bem superior.

O aspeto que permitiu ao aluno NS ver subir, significativamente, a sua classificação final foi, pois, o domínio da correção linguística, já que, neste campo, revelou uma óbvia melhoria, tendo obtido a quase totalidade da pontuação máxima prevista, à semelhança do supramencionado aluno LC. Por outro lado, respeitou, desta vez, os limites de extensão impostos na instrução, evitando, assim, uma penalização em 5 pontos, como sucedera na produção inicial. Tais melhorias levaram, então, a que visse subir, de forma bastante considerável (de 67% para 80%), a respetiva classificação final.

Por fim, igualmente exemplificativo de como *pequenos* lapsos podem ter *enormes* implicações na classificação, encontra-se o caso do aluno CL, com uma subida de 16 pontos percentuais entre o pré-teste e o pós-teste. Ainda que ambas as produções parecessem estar, à primeira vista, num mesmo nível de desempenho, a verdade é que uma análise minuciosa levou a que a primeira tivesse sido classificada com *apenas* 76% e a última com 92%. Com vista a um melhor entendimento da discrepância verificada, reproduzem-se e comentam-se, em seguida, ambas as produções.

5 E, mal viu que Simão começara a comer caralinhos que lhe trouxe, Mariana deixou-o só, no quarto, por pensar que o incomodava, ali, a olhá-lo, sem saber o que dizer. Dirigiu-se à cozinha, para junto da lareira, enquanto o calor do fogo lhe aquecia o corpo e o espírito. Pensava como tudo seria se Simão a amasse: conjeturava como este a trataria, se lhe dirigia... Chegava até a pensar nas expressões carinhosas que ele usaria para a chamar, e este pensamento ia-se tornando cada vez mais real, e, tal como o calor do fogo, alastrava-se e tomava-a toda em si... Mas não! Mariana sabia que não poderia nunca ser mais
 10 do que uma amiga, e que Simão reservara o sentimento que ela lhe desejava ouvir apenas a um ser nesta vida. E chegava a culpar-se por ter estes pensamentos, por o seu espírito não se satisfazer com as palavras de amizade que este lhe dirigia... Por desejar algo mais, um amor como o que o via ter a Teresa!... E acabava, assim, resignando-se à sua pobre sorte, mas com um ligeiro contentamento na
 15 alma, por saber que servia Simão.

No quarto, Simão tinha posto de lado a malga, sem mais conseguir comer, tais eram os pensamentos que lhe enlombaram a alma... Agora, depois de rever tudo o que Mariana por ele fizera, tornava-se-lhe
 20 cada vez mais claro que esta o amava. Esta situação, apesar de primeiramente lhe ter trazido algum alívio e felicidade, trazia-lhe agora um peso à alma que o angustiava. Sabia amar Teresa com todas as suas forças, sem uma única vez ter vacilado, mas pensava agora em Mariana: pois não era justo, depois de todo
 25 o apoio que esta lhe prestara desinteressadamente, que ele a amasse? Pois sim, mas o coração nem sempre é justo, minhas leitoras, e Simão sabia nunca poder amá-la.

Número de palavras que contabilizou: 307

	Marcas de estilo utilizadas	Linhas
Uso de	Pontuação expressiva (exclamações, reticências)	6, 9, 13, 14, 17, 26
	Interpelação do leitor pelo narrador	26/27

Figura 28 - Pré-teste do aluno CL

Através da figura 28, é inevitável reconhecer que o texto produzido pelo aluno CL, na situação de pré-teste, revelava já um bom domínio da língua portuguesa, havendo a destacar, pela negativa, apenas os três erros de pontuação que foram assinalados. Por outro lado, a tipologia textual tinha sido corretamente respeitada, verificando-se, em todo o discurso, uma inegável coerência, sem ambiguidades, incorreções ou inconsistências evidentes. O repertório lexical mostrava, ainda, ser bastante adequado e diversificado, tendo-se adaptado, no geral, ao texto que lhe tinha servido de modelo. Não obstante, este texto apresentava importantes fragilidades, explicadas nos três parágrafos seguintes.

Em primeiro lugar, nele tinham sido cumpridos, como se pode confirmar, apenas dois dos três tópicos de orientação solicitados (“sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si” e “na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia”), não tendo sido feita qualquer abordagem, ainda que ligeira, ao último dos tópicos fornecidos na instrução da tarefa (“para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes”).

Em segundo lugar, o aluno somente se socorrera de duas marcas de estilo do autor (o uso de pontuação expressiva e interpelações ao leitor pelo narrador), quando na instrução se solicitava um mínimo de três. Convém destacar, acerca deste ponto, que a primeira marca utilizada pelo aluno (o uso de pontuação expressiva) foi aceite como válida na avaliação, apesar de a mesma não encontrar qualquer correspondência direta nas marcas definidas para o presente projeto. Recorde-se que, na altura em que decorreu o pré-teste, a intervenção didática ainda não tinha sido aplicada, pelo que os alunos não tinham tido, ainda, a possibilidade de se debruçarem seriamente sobre este assunto em específico. Por essa razão, aquando da correção e classificação das primeiras produções, optou-se por aceitar outras marcas de estilo sugeridas pelos alunos, desde que nelas se verificasse algum sentido lógico.

Por último, e não menos importante, o aluno tinha excedido o limite de extensão do texto em sete palavras, o que implicava uma penalização em 5 pontos percentuais.

Veja-se agora o texto produzido pelo mesmo aluno na situação de pós-teste, que recebeu uma classificação de 92% (mais 16% que o anterior).

Regressou Mariana à cozinha, ao ver que o fidalgo, após o seu «atrevimentos», mais não fizera do que principiar a comer o que estava em malga nova carinhosamente lhe servira.

5 Por pensar, leitores, que o espírito da filha de João da Cruz se entrevia em contentamentos? Eu vos digo que não. Saber que Simão sorvia um caldo quente na alcova e ter visto por ele reconhecidos os seus préstimos acalentava-lhe a alma, mas não mitigava a sua dor.

10 A gentil criatura sofria. Pensava na sua vida dura, na perda e nas lembranças da mãe, no que seria de si quando também seu pai partisse. Desejava com todas as suas forças saber ler, para poder decifrar aquelas cartas que Simão recebia de Teresa e que o enchiam de lágrimas, mas aceitava pacatamente a sua condição. Porém, a estes pensamentos sobrepuhavam-se outros, a imaginação de uma vida ao lado

15 de Simão, e já se imaginava rodeada de criancinhas, que tenham o carácter do pai.

Ao lado, o jovem pensava na triste situação de Mariana, apesar de não lhe desagradar saber-se por esta amado. Entristeceu-o,

20 por momentos, leitores, que o seu coração pertencesse a Teresa e que não mais do que amizade lhe pudesse dar.

João da Cruz regressava, pronto a cumprir a tarefa que a filha lhe incumbira e que, a gosto, cumpria, no seu coração de homem humilde e bom, em dívida eterna para com Domingos Botelho.

25

João da Cruz só regressa no capítulo IX.

Número de palavras que contabilizou: 236

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
Frequente	
Frequente interpelação ao leitor	4, 19
Recurso às perguntas de retórica	5
Recurso a parágrafos curtos - sem digressões	1, 4, 8, 17, 21

Figura 29 - Pós-teste do aluno CL

Note-se que, tal como sucedera com o aluno NS, existiu uma pequena infração no que toca às coordenadas da narrativa entre as linhas 21 e 23 (já que, como se sabe, João da Cruz só regressava a casa no capítulo IX). Todavia, acreditou-se que, neste caso, tal violação não devia, de modo algum, ser considerada tão grave como no caso do aluno NS, já que não houve desenvolvimento de acontecimentos a partir da mesma. Por outro lado, ao longo do texto produzido (em especial entre as linhas 9 e 16), o aluno revelara estar na posse de conhecimentos profundos a respeito do conteúdo da narrativa, ao recuperar, por exemplo, a morte da mãe de Mariana e o facto de a personagem ser analfabeta. Assim, tal infração, apesar de ter sido considerada na avaliação, não foi, de modo algum, sobrevalorizada.

Se o texto do pré-teste revelara já um bom domínio da língua portuguesa, o texto do pós-teste revelava sinais de excelência. Não só o aluno tinha recorrido, uma vez mais, ao tipo de texto solicitado, dando provas de um discurso sólido e coerente, como fizera por imprimir uma sintaxe e uma cadência que o aproximavam do literário. Além disso, também do ponto de vista do léxico mobilizado se podiam antever mudanças, quanto mais não fosse pelo recurso a vocábulos menos comuns como “enlevar” (linha 5), “sorver” (linha 6), “préstimos” e “mitigar” (ambos na linha 7), os quais, naquele contexto, adquiriam um especial interesse.

De resto, o texto produzido no pós-teste, além de linguisticamente imaculado, apresentava outros progressos consideráveis relativamente ao anterior. Em primeiro lugar, tinha sido feita uma utilização apropriada e natural de, pelo menos, três marcas de estilo do autor, tal como solicitado na instrução. Em segundo lugar, o aluno procurara respeitar os três tópicos de orientação dados na instrução (ainda que se tenha percebido alguma insegurança no cumprimento do terceiro, havia que reconhecer que os outros dois tinham sido desenvolvidos de uma forma notável). Em terceiro lugar, os limites de extensão tinham sido finalmente respeitados, o que seria revelador, à semelhança do que sucedera com os alunos LC e NS, de um maior controlo por parte do aluno sobre esta situação de escrita. Graças a estas melhorias, verificou-se, entre o pré-teste e o pós-teste do aluno CL, uma subida de 16 pontos percentuais (de 76% para 92%).

5.2.2. Subidas intermédias (entre 5% e 10%)

Neste grupo, incluem-se os alunos DA, MP, BV, MC, RD, SD e SA, visto terem todos alcançado subidas, face ao pré-teste, entre os 5% e os 10%. Como se

poderá verificar no quadro representado em seguida, o aluno DA subiu 9 pontos (de 41% para 50%), os alunos MP e BV subiram 7 pontos (de 31% para 38% e 89% para 96%, respetivamente), os alunos MC e SD subiram 8 pontos (de 53% para 61% e 56% para 64%, respetivamente), o aluno RD subiu 5 pontos (de 59% para 64%) e o aluno SA subiu 10 pontos (de 47% para 57%). De uma maneira geral, estes foram alunos que apresentaram melhorias ligeiras da produção inicial para a produção final.

Alunos	Momentos de avaliação	ETD (80 pontos)	CL (20 pontos)	ETD + CL	Penalização (limites de extensão)	Totais
DA	Pré-teste	36	$20 - 15 = 5$	41	0	41%
	Pós-teste	36	$20 - 6 = 14$	50	0	50%
MP	Pré-teste	36	$20 - 20 = 0$	36	- 5	31%
	Pós-teste	36	$20 - 18 = 2$	38	0	38%
BV	Pré-teste	72	$20 - 3 = 17$	89	0	89%
	Pós-teste	80	$20 - 4 = 16$	96	0	96%
MC	Pré-teste	56	$20 - 18 = 2$	58	- 5	53%
	Pós-teste	56	$20 - 15 = 5$	61	0	61%
RD	Pré-teste	64	$20 - 20 = 0$	64	- 5	59%
	Pós-teste	64	$20 - 20 = 0$	64	0	64%
SD	Pré-teste	56	$20 - 20 = 0$	56	0	56%
	Pós-teste	64	$20 - 20 = 0$	64	0	64%
SA	Pré-teste	36	$20 - 9 = 11$	47	0	47%
	Pós-teste	44	$20 - 7 = 13$	57	0	57%

Quadro 10 - Pontuações dos alunos DA, MP, BV, MC, RD, SD e SA no pré-teste e no pós-teste

O aluno **BV** foi aquele que obteve a melhor classificação da turma em situação de pós-teste. Por via de um texto *simples* mas eficaz, conseguiu a pontuação máxima possível na estruturação temática e discursiva (80 pontos), por oposição aos 72 pontos que lhe haviam sido atribuídos, anteriormente, no pré-teste. De seguida, apresentam-se os textos produzidos por este aluno nas duas situações de avaliação, após o que se tecem alguns comentários a respeito do seu desempenho.

- Saiu Mariana, deixando Simão sozinho. Novamente passou ~~pela ment~~ na mente de Simão aquilo que anteriormente já lhe tinha passado: Mariana nutria algum sentimento por ele, e ~~por~~ ele, astuto, no seu íntimo, sabia que lhe podia estar a dar ^{expectativas} expectativas de que o sentimento poderia vir a ser recíproco. ^{recíprocos}
- Culpabilizou-se. Até às vísceras se culpabilizou... Tinha quase vergonha... Ao ~~dizer~~ ter dito que a amizade de Mariana era para ele como a amizade de uma irmã, sentiu ~~agora~~ que poderia estar a alimentar o sentimento da menina. Não mais o faria.
- Concomitantemente, junto à lareira, a alma de Mariana chorava copiosamente. Dor imensa sentia ao amar o nome-rado da menina Teresinha de Albuquerque; todavia, estava destinada a amá-lo para sempre — pobre destino! — Sentia ela. E a menina lembrava-se de que por irmã ainda há pouco Simão a ~~reconhece~~ reconheceu. Pobre coração o dela! Poderia Simão algum dia amá-la mais do que como irmã? Desastrosa situação!
- Lembrava Mariana também ~~se~~ seu amável pai, que, sem quase replicar, consentia com os devaneios dela relativamente a Simão Botelho. E o filho do corregedor deveria estar computamente grato ~~a tais~~ para com tais cuidados.
- Volto a repetir, leitores, deviam atribulá-lo estes pensamentos: ^{Repetito/volto a dizer}
- Como pagaria a hospitalidade de João da Cruz?
Com que agradeceria os desvelos de Mariana?
Gente humilde como eles dá tudo, sem hesitar, para ver os seus hóspedes bem servidos. Não lhes nega pão, mesmo que só haja um único. Morrerão felizes sabendo que morreram em auxílio de outrem.

Número de palavras que contabilizou: 240 palavras

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
anástrofe	11
subjetividade do narrador	15
interveniência do narrador	24 - 31

Figura 30 - Pré-teste do aluno BV

Mariana abandonou o quarto onde estava alojado o filho do corregedor.

Simão ficou recostado numa poltrona, junto à cama, de onde conseguia vislumbrar o exterior. Cismava ~~agora~~, lembrando o ~~seu~~ jeito terno com que Mariana lhe tinha implorado que comesse, ou até mesmo como ela antes disso tinha corado (repareu Simão sem que ela ~~notasse~~ se apercebesse) quando ele lhe disse que era tanta comida. Quanto mais remexia as ideias, mais temia o que temia desde que a filha de João da Cruz o tinha deixado só. Pensava em como a jovem se ~~at~~ tinha desculpado pelo atrevimento e como ~~se~~ lhe tinha pedido que comesse como se fosse uma sua irmã a pedir-lhe. Ficou meditando longo tempo, intensificando os seus ~~pesados~~ demorados pensamentos.

Mariana nutria algum sentimento por ele: o gesto com que ele o servia, a sua intensa preocupação em vê-lo bem. Simão não se sentia bem ao ver Mariana assim, interrogava-se mesmo como é que ela, sendo jovem e tendo a vida pela frente, se podia encantar assim por alguém que, à partida, já estava entregue a outra pessoa.

E, na rotina, Mariana sofria, a um canto; lamentava-se pela vida amarga que vivia. Via Simão quase morrer por dona Teresinha, menina que amava e amaria. Como seria se ele a amasse? Mariana perdia-se nos seus pensamentos agora tão felizes. Transbordava agora de seu corpo uma alegria palpável. Meditava sobre tudo o que fazia já sobre ao filho de Domingos Botelho com tanto amor e dedicação; ~~faria-o~~ ^{fa-lo-ia}, se ele a amasse, com ainda mais amor e dedicação.

O que fazer a tanta bondade virtuosa de pessoas assim humildes? O que fazer, leitores? Este João da Cruz e sua filha não esforçados para ~~me~~ verem Simão Botelho bem.

Número de palavras que contabilizou: 281

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
predomínio do verbo e do nome sobre o adj.	30
frases e/ou parágrafos curtos	1 e 2
interrogação retórica	24
interpella interpelação ao leitor	31

Figura 31 - Pós-teste do aluno BV

Como se observa nas figuras 30 e 31, o aluno procurou construir, em ambas as ocasiões, textos muito bem estruturados, coerentes, tendo recorrido, além disso, a um repertório lexical pertinente e diversificado, perfeitamente adequado ao texto que lhe servira de modelo. Por outro lado, cumpriu, em ambas as ocasiões, de forma clara e objetiva, os três tópicos de orientação fornecidos, respeitando, sem incorrer em violações, as coordenadas globais da narrativa. É certo que os textos produzidos não apresentavam uma sintaxe e uma cadência semelhantes, por exemplo, às dos textos produzidos pelo aluno CL (cf. figuras 28 e 29). No entanto, há que admitir que ambos resultaram em produções eficazmente construídas, cumprindo, em essência, tudo aquilo que fora oportunamente solicitado na instrução.

A grande diferença a destacar entre o pré-teste e o pós-teste deste aluno assenta, essencialmente, na utilização que fez de marcas de estilo do autor, situação que, na primeira produção, correspondera ao aspeto menos conseguido. No caso específico do pré-teste, a anástrofe poderia, eventualmente, ter sido considerada uma marca do estilo de Camilo Castelo Branco, porém a mesma não foi aplicada, pelo aluno, da forma mais adequada: repare-se que aquilo se verifica em “não mais *o* faria” (cf. linha 11 do pré-teste) não é uma anástrofe *stricto sensu*, mas antes a utilização de uma próclise por mera imposição de um advérbio de negação. Quanto às restantes marcas indicadas na mesma produção (subjatividade do narrador e interveniência do narrador), além de não serem totalmente convincentes, deixavam antever alguma insegurança. Com o pós-teste, realizado após as quatro oficinas formativas, o aluno foi capaz de corrigir esta falha, tendo utilizado adequadamente quatro marcas de estilo de Camilo (cf. figura 31), o que lhe valeu 80 pontos no domínio da estruturação temática e discursiva, contra os 72 atribuídos no pré-teste. Tal pontuação, aliada a um bom (mas não perfeito) desempenho no domínio da correção linguística, permitiu ao aluno ver subir em 7 pontos a sua avaliação final, passando de 89% no pré-teste para uns merecidos 96% no pós-teste.

O aluno **MP**, por sua vez, conquanto tenha visto, à semelhança do aluno BV, a respetiva classificação subir em 7 pontos percentuais, não pode ser considerado um caso exemplificativo de evolução notória. A sua primeira produção foi reveladora, desde logo, de uma série de dificuldades, em especial no âmbito da coerência e do nível de léxico mobilizado, condição que não mostrou ter-se alterado, de forma visível, na produção final. Os textos produzidos foram, em ambas as ocasiões, frágeis, confusos em determinados momentos, reveladores de alguma desorganização

nas ideias, tendo o aluno, além disso, procurado respeitar os tópicos de orientação em pouca profundidade. Ao nível da utilização de marcas de estilo, reconhece-se um certo esforço, nomeadamente na segunda produção, na qual fez uso de três marcas de estilo, mas, ainda assim, sem que tal esforço pudesse considerar-se totalmente satisfatório. A pontuação foi, pois, no campo da estruturação temática e discursiva, de 36 pontos nas duas produções, o que permite constatar que a grande distinção entre as classificações finais obtidas nas duas fases de avaliação assentou num progresso (ainda que pouco significativo) no domínio da correção linguística e no respeito verificado pelos limites de extensão.

Os alunos **MC** e **RD**, por outro lado, muito embora tenham sido penalizados significativamente no domínio da correção linguística, foram capazes de produzir, no geral, textos razoavelmente conseguidos, globalmente coerentes, apresentando um repertório lexical adequado à situação. São, aliás, alunos que poderiam, perfeitamente, ter visto subir as pontuações na estruturação temática e discursiva, não tivessem feito regredir ligeiramente os seus desempenhos em certos descritores. A título de exemplo, o aluno **MC**, que apresentou melhorias no tocante ao respeito pelos tópicos de orientação na produção do pós-teste, mostrou algumas fragilidades quanto ao uso de marcas de estilo. Já o aluno **RD** fez precisamente o contrário e, embora tenha apresentado melhorias quanto ao uso de marcas de estilo, fazendo-o de uma forma segura e correta, viu descer um pouco o seu desempenho quanto ao respeito pelos tópicos de orientação. Por esta razão, apesar das melhorias, os níveis de desempenho em que se inseriram as segundas produções foram os mesmos dos das primeiras produções, pelo que as subidas nas classificações finais se deveram, *grossa modo*, ao facto de não terem excedido os limites de extensão impostos.

Já os alunos **SD** e **SA**, apesar das fragilidades no domínio da correção linguística, revelaram ambos evidentes melhorias no campo da estruturação temática e discursiva na situação de pós-teste. O aluno **SD** apresentou, nas duas situações, um texto coerente, com ambiguidades pouco relevantes, manifestando, na segunda produção, alterações bastante positivas no tocante às marcas de estilo e ao léxico mobilizado. Quanto ao aluno **SA**, demonstrou fortes melhorias no tocante ao respeito pelas coordenadas da narrativa, na utilização adequada das marcas de estilo, bem como ao nível da coerência. Por estas razões, ambos os alunos viram as pontuações finais subir em 8% (**SD**) e em 10% (**SA**).

Por fim, o aluno **DA** foi o que registou a segunda maior evolução dentro do

presente leque de alunos (9%). Antes de se fazerem quaisquer comentários a respeito do seu desempenho nas duas situações de avaliação, veja-se o texto produzido na situação de pré-teste (classificado com 41%).

Assim que ~~o~~ Simão ^{acabou} acabara de comer, Mariana pegou no resto da comida, que ~~o~~ Simão não comera, ~~e~~ saiu do quarto e dirigiu-se para a cozinha.

5 Simão, que agora ^{em} encontrava-se sozinho no quarto, pensou ~~na~~ Mariana, sabendo que esta o amava, sentiu-se culpado por não conseguir corresponder aos sentimentos dela, pois ~~ela~~ quem ele não conseguia tirar da cabeça era a sua ^{amada} amante Teresa e somente a ela ~~que~~ amava perdidamente.

10 Sentada junto à lareira da cozinha, Mariana lamentava as amarguras da sua vida. Imaginou, por uns instantes, a felicidade que teria se ~~o~~ Simão Botelho viesse a corresponder ao seu amor, pois amava-o profundamente e desejava casar-se com ele.

15 O ^{de Mariana} pai ~~de~~ Teresa, João da Cruz, que era um homem de boa-fé, não se ^{importava} importou de ter ~~o~~ Simão em sua casa. Se ~~este~~ não tivesse recolhido ~~o~~ Simão em sua casa, este ficaria na rua. Ele sabia que a sua filha estava apaixonada ^{por} pelo Simão e estava a fazer um esforço enorme para vê-la feliz, ajudando ~~o~~ Simão.

20

25

Número de palavras que contabilizou: 174 169

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

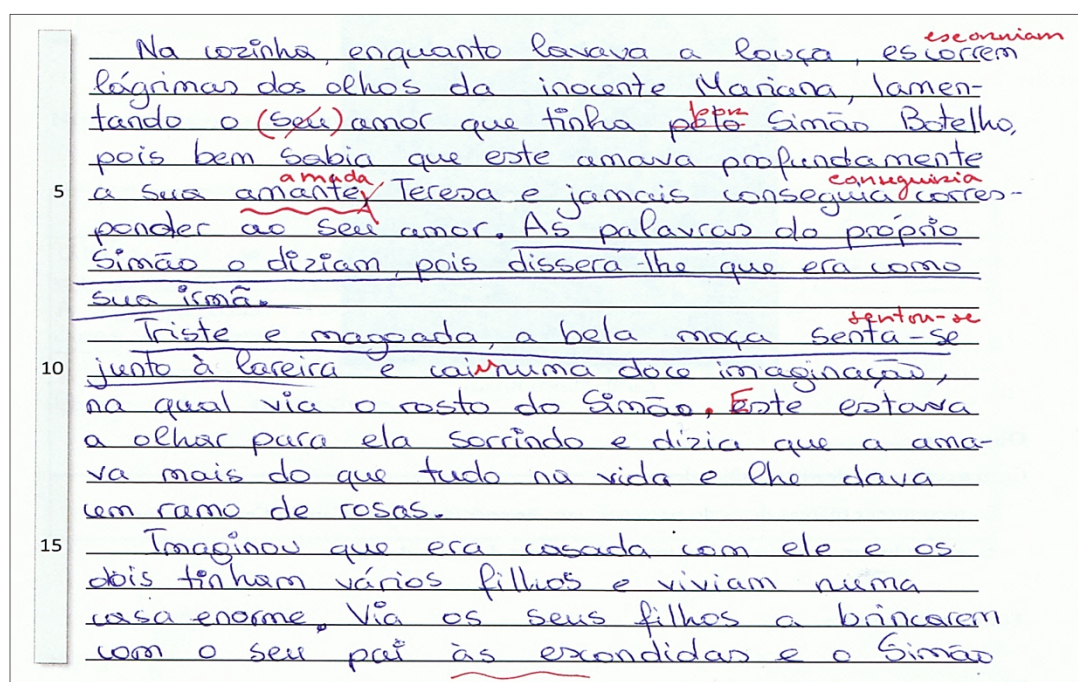
Figura 32 - Pré-teste do aluno DA

A observação deste pré-teste é bastante aliciante, pois é possível perceber, desde logo, os diversos pontos fracos que o aluno manifestava, sob diferentes perspectivas. O discurso era, em geral, simples, inseguro, indicativo de níveis de coerência fracos, expondo, além do mais, um repertório lexical reduzido e revelador, pelo menos, de uma impropriedade (linha 10). Ainda que tenha procurado cumprir todos os tópicos de orientação fornecidos na instrução, o aluno desenvolveu-os de uma forma pouco aprofundada, chegando a cometer uma violação grave no tocante às coordenadas da narrativa, ao indicar, na linha 18, que João da Cruz era pai de Teresa. No que respeita ao uso de marcas de estilo, é perceptível que o aluno não tentou usar nenhuma delas ou, eventualmente, sentiu que não seria capaz de o fazer.

Também no domínio da correção linguística o aluno revelava enormes dificuldades, com especial destaque para: a ortografia (um pouco ao longo de todo o texto); a utilização dos tempos verbais (linhas 1, 3 e 19); e a colocação dos pronomes clíticos (veja-se, na linha 5, a utilização de uma ênclise em lugar de uma próclise, tal como tendencialmente no-lo exigem as orações relativas).

Por conseguinte, o texto do aluno foi inserido no nível de desempenho 4, que correspondia a 36 pontos, aos quais se acrescentaram 5 pontos, tendo em conta que sofreu uma penalização em 15 pontos no domínio da correção linguística. Com isto, a pontuação final do pré-teste foi de apenas 41%.

Atente-se agora no texto produzido pelo mesmo aluno na situação de pós-teste, que recebeu uma classificação de 50% (mais 9% que o anterior).



20 correndo de um lado para outro tentando
encontrar os filhos, brincando com eles como
~~também~~ se fosse uma criança também.

Número de palavras que contabilizou: 182

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
Utilização de frases curtas, digressões ou excursos significativos.	6, 7, 8
A adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos	10
A presença continuada de diálogos ao longo da narrativa	6, 7, 8

Figura 33 - Pós-teste do aluno DA

Antes de mais, há que realçar que a pontuação atribuída, no pós-teste, no domínio da estruturação temática e discursiva, foi a mesma que tinha sido atribuída no pré-teste. O aluno manteve-se num nível relativamente baixo, continuando a evidenciar enormes fragilidades.

Face ao pré-teste, continuavam a existir dois grandes aspetos negativos. Em primeiro lugar, a ausência de utilização de quaisquer marcas de estilo: ainda que, nesta segunda produção, o aluno tenha indicado a utilização de três marcas, a realidade é que nenhuma delas foi usada com adequação, o que permite concluir que, talvez, o aluno não as tenha compreendido bem. Em segundo lugar, o aluno explorou, na produção final, apenas um dos tópicos de orientação fornecidos na instrução da tarefa (“na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia”), o que não tinha sucedido na produção inicial.

Apesar destas falhas, notam-se, ainda assim, importantes evoluções do pré-teste para o pós-teste. Por um lado, não foi cometida qualquer violação das coordenadas da narrativa, ao contrário do que sucedera na primeira produção. Por outro lado, o discurso apresentado tinha já, na globalidade, uma maior coerência, manifestando uma maior fluidez e uma sintaxe um pouco mais complexa. A título exemplificativo, repare-se nas subordinações existentes logo na primeira frase do texto, na *elaborada* adjectivação entre as linhas 9 e 11 ou nos mecanismos de coesão corretamente aplicados entre as linhas 11 e 14.

Ainda que se tivesse mantido a mesma pontuação no domínio da estruturação temática e discursiva, o aluno viu subir a sua classificação final graças a uma menor penalização no domínio da correção linguística. Desta feita, aos 36 pontos atribuídos, somaram-se 14 da correção linguística (visto ter sofrido, apenas, 6 pontos de penalização), totalizando 50% de pontuação final no pós-teste, correspondente a uma apreciação qualitativa suficiente.

5.2.3. Variações não significativas (entre 0% e 1%)

Neste grupo, incluem-se os alunos AR, CN, IF, IL e MV, visto apresentarem, face ao pré-teste, variações não significativas. Como se pode verificar no quadro abaixo, os alunos AR e IL passaram de 92% para 93% e de 62% para 63%. Já os restantes alunos deste grupo, CN, IF e MV, mantiveram, no pós-teste, as suas classificações finais, ou seja, 43%, 95% e 86%, respetivamente.

Alunos	Momentos de avaliação	ETD (80 pontos)	CL (20 pontos)	ETD + CL	Penalização (limites de extensão)	Totais
AR	Pré-teste	80	$20 - 8 = 12$	92	0	92%
	Pós-teste	80	$20 - 7 = 13$	93	0	93%
CN	Pré-teste	36	$20 - 13 = 7$	43	0	43%
	Pós-teste	36	$20 - 13 = 7$	43	0	43%
IF	Pré-teste	80	$20 - 5 = 15$	95	0	95%
	Pós-teste	80	$20 - 5 = 15$	95	0	95%
IL	Pré-teste	64	$20 - 17 = 3$	67	- 5	62%
	Pós-teste	56	$20 - 8 = 12$	68	- 5	63%
MV	Pré-teste	72	$20 - 6 = 14$	86	0	86%
	Pós-teste	72	$20 - 6 = 14$	86	0	86%

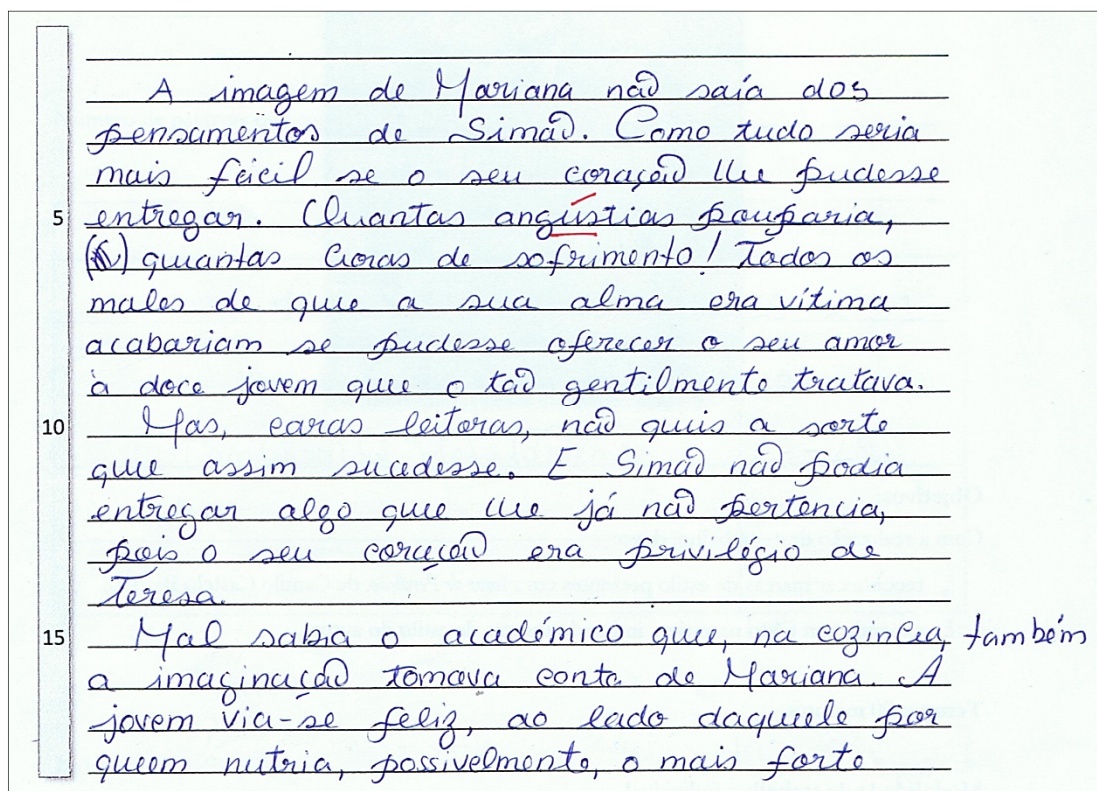
Quadro 11 - Pontuações dos alunos AR, CN, IF, IL e MV no pré-teste e no pós-teste

O aluno **IL**, conquanto tenha visto descer a sua pontuação na estruturação temática e discursiva (do nível 7, correspondendo a 64 pontos, para o nível 6, correspondendo a 56 pontos), conseguiu subir 1% na classificação final do pós-teste (de 62% para 63%). Esta subida, apesar de não significativa, deveu-se ao facto de ter

sofrido uma menor penalização no domínio da correção linguística, aspeto em que se notou uma evolução assinalável na produção final. Já os restantes alunos (AR, CN, IF e MV) revelaram, nas duas produções, um desempenho muito semelhante, não havendo, entre uma e outra, oscilações dignas de registo.

Há que destacar, no entanto, que, do grupo em questão, os alunos AR, IF e MV produziram textos de altíssima qualidade em ambas as situações de avaliação, apresentando desempenhos bastante bons em todos os descritores que haviam sido definidos. Ainda assim, às produções dos alunos AR e IF foi atribuída a pontuação máxima na estruturação temática e discursiva (80 pontos), ao passo que às produções do aluno MV se associou o nível de desempenho 8, que correspondia a 72 pontos. Esta desigualdade entre as pontuações atribuídas ao aluno MV face ao sucedido com os alunos AR e IF deveu-se, fundamentalmente, a uma menor exploração dos tópicos de orientação, além da ocorrência de uma violação das coordenadas da narrativa (à semelhança de outros alunos, também o aluno MV antecipou, no pós-teste, o regresso de João da Cruz a casa).

Como forma de ilustrar o desempenho destes alunos, reproduzem-se, em seguida, os dois textos produzidos pelo aluno AR nos dois momentos de avaliação. Os textos produzidos pelos alunos IF e MV poderão ser consultados nos anexos 5.5., 5.6., 5.7. e 5.8. (páginas 249-256).



sentimento que alguma vez o seu coração
 20 ~~experimentara~~. Mas o pensamento de
 Teresa invadia, de súbito, a sua mente e
 quebrava-lhe esse sonho, e Mariana
 abandonava a esperança tão depressa
 como a tinha agarrado momentos antes.
 25 Assim, ~~Com~~ à medida que o ~~seu~~ lume
 devorava a madeira que crepitava, a
 jovem lamentava a sua sorte. E das seus
 olhos tristes caíam lágrimas silenciosas,
 como pedações quebrantadas da sua alma.
 30

Está, pois, claro, leitores, que é daqueles
 que menos têm que podemas esperar mais.
 É disso exemplo, para além de Mariana,
 João da Cruz, que sabia muito bem que
 35 O mundo não poderia de ser mais terno
 para ele consoante as suas boas ~~ações~~,
 mas, ainda assim, ~~(prescindia de)~~ estava
 disposto a prescindir de tudo o que
 tinha e não tinha, por amizade ~~(a)~~ a
 40 Simão Botelho.

Número de palavras que contabilizou: ~~261~~ 242

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
⇒ <i>interpelações aos leitores</i> Vocativo (duas vezes)	10 e 31
Anástrofe	12
Comparação <u>Metafórica</u>	27-29

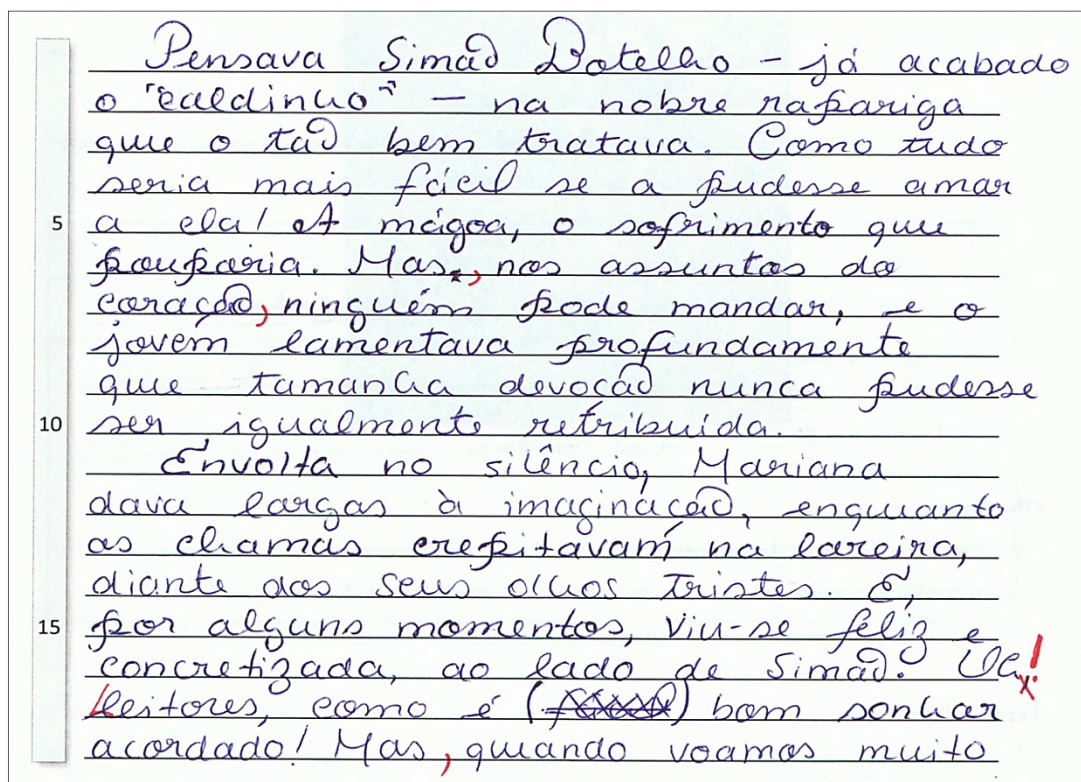
Figura 34 - Pré-teste do aluno AR

Salvo pequenas falhas, como “angustias” por “angústias” na linha 5 ou “há medida” por “à medida” na linha 25, o aluno AR demonstrou, logo na situação de pré-teste, um bom domínio linguístico. A tipologia textual tinha sido, além disso, respeitada, verificando-se, ao longo de todo o texto, um discurso coerente e sem

quaisquer ambiguidades evidentes. Os três tópicos de orientação solicitados na instrução, além de convenientemente respeitados, tinham sido, também, explorados, como se pode comprovar, de uma forma exemplar.

Quanto ao uso de marcas de estilo, o aluno fora capaz, de usar, pelo menos, duas marcas com correção. O vocativo (“caras leitoras” na linha 10 e “leitores” na linha 31) encontrava correspondência direta nas interpelações ao leitor. Por sua vez, a anástrofe, contrariamente ao que sucedeu aquando da classificação do pré-teste do aluno BV, foi aceite como válida, visto ter sido satisfatoriamente utilizada (tanto em “se pudesse oferecer o seu amor à doce jovem que *o* tão gentilmente tratava” – linhas 8 e 9 – como em “Simão não podia entregar algo que *lhe* já não pertencia” – linhas 11 e 12 –, percebe-se que aquela colocação dos pronomes clíticos na frase não advém de nenhuma imposição sintática, correspondendo, de facto, a uma questão de estilo). Assim, apenas a terceira marca indicada (comparação metafórica) suscita algumas dúvidas, visto ser discutível a possibilidade de ser considerada ou não uma marca do estilo de Camilo Castelo Branco.

Por fim, também o repertório lexical mobilizado apresentava, por sua vez, uma total adequação e diversidade, sobressaindo, neste campo, o uso dos verbos “devorar” e “crepitar”, ambos na linha 26, ou mesmo do adjetivo “quebrantados” na linha 29. Veja-se, agora, o pós-teste do mesmo aluno.



alto, torna-se também fácil cair.
 20 Como é penosa a chegada
ao chão, o despertar para
a realidade! E Mariana sabia.
 Sabia que esse seu desejo nunca
 passaria de uma falsa esperança.
 25 Mas pensam, caros leitores, que
 isso a impediu de percorrer esse
 seu jardim intrínseco, de sonhos
 inalcançáveis? Não. Não impediu,
 nunca. Pois, nesses instantes, a jovem
 30 podia sorrir. E lá ficou, passeando
 pela imaginação até o fogo da
 lareira morrer e levar consigo os seus
 sonhos. (~~xxxxxxxx~~)
 E daí que pensar; ~~se~~ não são
 35 sempre – ou quase sempre – os
 que menos, têm que mais ~~se~~
 oferecem? E o caso de Moacir
 da Cruz, por exemplo, sempre
 pronto a servir a Simão, a
 40 mostrar a sua amizade e lealdade
 inabaláveis e a providenciar tudo
 o que tem e não tem ao rapaz.

Número de palavras que contabilizou: 236 ☺

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
<u>Interpelação ao leitor.</u>	16-17.
<u>Pergunta Retórica.</u>	28-29 34-37.
<u>Utilização de frases curtas.</u>	28, 29.

Figura 35 - Pós-teste do aluno AR

Como se vê, na segunda produção, o aluno manteve o mesmo nível do texto anterior, tendo demonstrado, novamente, uma enorme eficácia na concretização do que fora solicitado na instrução da tarefa. O texto encontrava-se, à semelhança do anterior, muito bem estruturado, revelador de uma elevada coerência, refletindo,

ainda, o cumprimento dos três tópicos de orientação fornecidos. De destacar que, tal como sucedera no pré-teste, o aluno não cometeu quaisquer violações das coordenadas globais da narrativa.

5.2.4. Descidas (-8% e -12%)

Para terminar, incluem-se, neste grupo, os alunos IC e SP, visto terem sido os únicos que viram descer, face ao pré-teste, as suas classificações finais. O aluno IC desceu 8%, de 44% para 36%, enquanto o aluno SP apresentou uma descida de 12%, passando de 51% para 39%.

Alunos	Momentos de avaliação	ETD (80 pontos)	CL (20 pontos)	ETD + CL	Penalização (limites de extensão)	Totais
IC	Pré-teste	36	20 – 12 = 8	44	0	44%
	Pós-teste	36	20 – 20 = 0	36	0	36%
SP	Pré-teste	56	20 – 20 = 0	56	- 5	51%
	Pós-teste	44	20 – 20 = 0	44	- 5	39%

**Quadro 12 - Pontuações dos alunos IC e SP
no pré-teste e no pós-teste**

No caso específico do aluno **SP**, e sem contar com as óbvias dificuldades manifestadas quer no domínio da correção linguística quer no respeito pelos limites de extensão impostos, há que destacar uma descida, essencialmente, no campo da estruturação temática e discursiva. Na primeira produção, tinha-se notado um certo esforço do aluno por construir um texto sólido e coerente, o que não foi, contudo, tão bem conseguido na segunda produção. O tipo de léxico mobilizado não sofreu mudanças substanciais entre uma e outra produções, tendo o aluno apresentado, em ambos os casos, um repertório adequado, apesar de revelador de pouca diversidade. No que toca ao uso de marcas de estilo, notou-se um esforço por corresponder ao solicitado em ambas as ocasiões, contudo em nenhuma delas tal esforço obteve resultados totalmente satisfatórios. Ainda que, em termos globais, ambos os textos estivessem, aparentemente, num mesmo nível de desempenho, a verdade é que, na produção final, o aluno cometeu uma violação das coordenadas da narrativa, além de apenas ter cumprido o primeiro dos tópicos de orientação propostos (“sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao

sentimento que Mariana nutre por si”). Por conseguinte, viu descer o seu nível de desempenho na estruturação temática e discursiva do nível 6 para o nível 5, correspondendo este a 44 pontos. A tal situação se deve, em grande parte, a descida de classificação verificada de um para outro momento de avaliação.

Veja-se agora, por último, o pré-teste e o pós-teste do aluno **IC**, que viu descer a sua pontuação final de 44% para 36%, tendo protagonizado uma descida de 12 pontos percentuais entre os dois momentos de avaliação.

5
10
15
20

→
Brausto de cuidar ~~X~~ por que motivo não é
capaz de corresponder ao sentimento que
Mariana nutre por si, disse Simão:
- Pois eu, de outra forma, sinto-me angustiado. Ai!
Tentei! Juro que tentei! É algo mais forte
que ^{me} ~~me~~ o impede...
Fiz para cuidar no mal que cause a Mariana,
^{que} é uma moça formosa e especial. Por
algum motivo olho para ela como se fosse minha
irmã, talvez seja esse o motivo de não
conseguir entregar-me a seu cargo. Sei
que ela era capaz de me fazer feliz, se assim o
fosse, não seria um homem digno de seu amor,
sabendo que estaria incompleto, distante, fingindo
algo que não sou e que não sinto.
Mariana: um dia há de me perdoar? Pelo
menos, quero que entenda ^{que} fui honesto para com
ela e fiel a mim próprio.
Simão culpabilize-se por não ser capaz de
corresponder ao sentimento que Mariana
sente por si.

Mariana estava ^{cabisbaixa} ~~cabisbaixa~~, junto à lanterna.
 sentia-se sozinha, triste e amargurada.
 Por breves instantes, cuidou que Simão
 dissera que a amava e que queria ficar
 com ela para ter a vida. ^{enxugou} ~~enxugou~~
 as lágrimas e um sorriso floresceu em seu
 lindo rosto. Não pensou em mais nada,
 não pensou que aquilo fosse apenas a
 força da imaginação. Por isso, aproveitou
 cada segundo ~~para~~ daquela breve imaginação.
 No momento em que estava a imaginar
 que Simão a ~~se~~ ^{estava} ~~pedia~~ ^{estava} em casamento, um
 vento forte fez com que a janela se abrisse
 e a brisa batesse em seu rosto, o ~~que~~ ^{que}
 nesse instante, percebeu que era apenas
 uma mera imaginação.
~~Mariana era uma grande senhora, e
 João da Cruz sempre o deixava claro a Simão
 que João da Cruz era um senhor com
 grandes ideias, estava deitado de
 Mariana quando ~~estava~~~~
 Quando Simão ^{estava} ~~estava~~ muito adormecido,
 João da Cruz teve um papel muito
 importante, porque ajudou Mariana a
 cuidar de Simão. É isso ^{que} ~~que~~ fez com que
 percebamos que João da Cruz é
 um homem humilde.

Número de palavras que contabilizou: 292

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
Intenções	6
<u>monólogo</u>	<u> </u>

Figura 36 - Pré-teste do aluno IC

Agora que tudo[?] dormiam, simão magicava sobre o que sentia por Mariana. Sentia-se profundamente amargurado por não ser capaz de perceber o amor que Mariana sentia por si. Na sua mente, pensava em todas as virtudes admiráveis de Mariana e como era uma jovem tão encantadora. Nunca chegou a perceber ~~x~~ porque não conseguia amá-la... O amor tem estas coisas! Simão sabia quem (ele) realmente amava e com quem ~~de~~ desejaria passar o resto da sua vida. Mariana era uma jovem muito respeitosa e inteligente. Sabia que tinha ^{de} que lutar para conseguir alcançar os seus objetivos, nunca nada lhe ^{força} foi dado de mão beijada. Enquanto fazia o jantar, pensava em simão. Sentou-se num banco e, encostada à parede, chorava... Mariana chorava, porque não percebia simão, a melhor recusava-se a perceber! Acreditava que um dia podia ser um dia longínquo, mas pelo menos era um dia... Ela e simão seriam felizes, aliás muito felizes! Naquele breve instante, dezenas de imagens passavam ^{na} pela cabeça. E sorria! Sorria, porque sabia que era capaz de fazer simão feliz, porque queria ser feliz com ele e com os 5 filhos que imaginava que teriam. ^{então} E, em outro instante, percebeu que, se não ficasse com simão, ninguém mais ficaria. Levantou-se, ^{exagerou} enfiou as ligeiras e terminou o jantar.

40 Maria ^{na} mostrou-se (tã) contente e foi
bater a ponta do quante do Simão, ela
queria confronte-lo e fazê-lo perceber
que com Teósa ele não ficaria e que,
por isso, ela estava preparando para
com ele seguir o caminho da felicidade.
Bateu à porta uma vez e desistiu!
45 Mariana X percebeu que as coisas não
podiam ser assim... Que Simão tinha
que amã-la verdadeiramente.
Triste, voltou para a corinha e
 fingiu que nada tinha acontecido...

Número de palavras que contabilizou: 281

Marcas de estilo utilizadas	Linhas
<u>caracterização de personagens</u>	14 - 16
<u>Teósa e personagens contos</u>	—

Figura 37 - Pós-teste do aluno IC

A primeira produção do aluno **IC** fora já reveladora de fortes dificuldades, muito em especial no âmbito da coerência e do nível de léxico mobilizado, que mostrava ser pouco diversificado. Esta situação, aliás, não se alterou, pelo menos de forma visível, no segundo caso, parecendo até ter-se intensificado um pouco na produção final. Os dois textos produzidos eram inócuos, confusos, mesmo repetitivos em determinados momentos, reveladores, por outro lado, de alguma falta de consistência das ideias por parte do aluno. Em ambas as ocasiões, os tópicos de orientação fornecidos foram tratados em muito pouca profundidade, deixando perceber que, talvez, o aluno não conhecesse suficientemente a obra ou com a mesma não se sentisse confortável. Já ao nível das marcas de estilo do autor, o aluno não foi capaz de fazer delas uma utilização conveniente. A pontuação atribuída na estruturação temática e discursiva foi, pois, tanto no pré-teste como no pós-teste, de 36 pontos, devendo-se a descida de 12 pontos na classificação final a uma penalização ainda maior no domínio da correção linguística.

6. CONCLUSÕES E OBSERVAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresenta-se, numa primeira fase, uma síntese de todo o trabalho desenvolvido no âmbito da prática de ensino supervisionada, de forma a proporcionar ao leitor uma retrospectiva do mesmo. Num segundo momento, faz-se uma reflexão final acerca das limitações inerentes ao presente estudo e das perspetivas que se abrem para trabalhos futuros.

Foi objetivo do projeto que agora se dá por terminado o desenvolvimento de capacidades de escrita imitativa de alunos do Ensino Secundário, mais especificamente do 11.º ano de escolaridade, recorrendo ao oral como estratégia central de todo o processo.

Muito embora a competência de escrita seja aquela a que mais se tem dado atenção nas escolas de todo o mundo, a verdade é que nem sempre os resultados atingidos têm conseguido corresponder às expectativas criadas. Como se sabe, o ato de escrita não é uma prática simples, exigindo, quase sempre, por parte de quem o executa, a mobilização de uma considerável multiplicidade de saberes e de competências (Flower & Hayes, 1981; Bereiter & Scardamalia, 1987; Amor, 1993; Barbeiro, 1999; Carvalho, 1999, 2003, 2001; Camps, 2006; Barbeiro & Pereira, 2007; Reis, 2009). Aquilo que sucede, não raras vezes, nas escolas, é que os alunos continuam, mesmo nos graus de ensino mais elevados, a manifestar enormes e persistentes dificuldades quando se veem confrontados com a atividade de escrita em

si mesma (cf. Rodrigues & Duarte, 2008), o que não deixa, como é óbvio, de ser preocupante.

Perante um cenário como este, diversas estratégias poderão e deverão ser exploradas no sentido de imprimir maior eficácia ao ensino da escrita. A competência de oralidade, por exemplo, cuja importância é, aliás, por si só, sobejamente reconhecida dentro dos contextos educacional e social (Mata, 2006), poderá desempenhar, nesta difícil missão, um papel de enorme relevância, já que um trabalho continuado e sistemático do oral formal, na sala de aula, parece provocar um impacto bastante significativo ao nível das capacidades de escrita. São até variados os autores que, nacional e internacionalmente, argumentam neste exato sentido, insistindo na ideia de que entre as competências de oralidade e de escrita existe um vínculo e uma correlação iniludíveis (Catach, 1996; Auriac-Peyronnet, 2001; Camps, 2005; Pinto, 2009).

Tendo, portanto, em mente todo o potencial da oralidade enquanto estratégia privilegiada de ensino, foi desenhada uma intervenção didática com o objetivo de desenvolver capacidades de escrita imitativa do estilo de autores literários em alunos do Ensino Secundário, no contexto da disciplina de Literatura Portuguesa. Com a publicação deste trabalho, espera-se oferecer a outros docentes, quer do país quer de outras partes do mundo, a oportunidade de colocarem em prática, com ou sem adaptações, uma proposta didática inovadora, capaz de contribuir para um ensino criativo da escrita na aula de língua e/ou literatura portuguesas.

A intervenção didática foi diretamente inspirada, como referido no terceiro capítulo, no modelo de ensino dos géneros orais e escritos de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2001) e implementada numa turma de Literatura Portuguesa do 11.º ano da Escola Secundária de Camões. Esta intervenção desenvolveu-se em três fases distintas, ao longo de cinco aulas de noventa minutos e uma de quarenta e cinco: a primeira fase correspondeu a um pré-teste (noventa minutos), a segunda fase a quatro oficinas sobre escrita imitativa do estilo de autores literários (trezentos e quinze minutos) e a terceira fase a um pós-teste (noventa minutos).

Por via da primeira fase (pré-teste), foi possível avaliar os conhecimentos e as capacidades prévias que os alunos possuíam relativamente à produção de um texto imitativo do estilo de Camilo Castelo Branco, em particular na sua novela *Amor de Perdição*. Após a aplicação de toda a sequência didática (segunda fase), desenvolveu-se a terceira fase (pós-teste), que correspondeu, integralmente, à mesma

tarefa que tinha sido empreendida na produção inicial. Desta forma, foi possível avaliar a evolução da turma entre um e outro momentos de avaliação. As quatro oficinas formativas desenvolvidas entre a produção inicial e a produção final consistiram nos quatro principais momentos de trabalho sobre escrita imitativa, sendo os materiais utilizados totalmente originais, tal como o obrigam as normas regulamentares dos Mestrados em Ensino da Universidade de Lisboa.

Muito sucintamente, na primeira oficina, procurou-se proporcionar aos alunos uma oportunidade de reflexão em torno da imitação enquanto modelo de escrita, retomando, para o efeito, uma tarefa de produção escrita desenvolvida pelos alunos numa fase preliminar de diagnose. Por via de uma exposição oral que se pretendeu clara e precisa, fez-se por partilhar com os alunos um olhar crítico sobre os textos imitativos então produzidos, com o intuito de levá-los, essencialmente, a refletir acerca das principais falhas que aí se tinham verificado.

Já na segunda oficina, propôs-se aos alunos que, distribuídos por cinco grupos de trabalho, preparassem cinco exposições orais centradas em marcas de estilo presentes na novela *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco. Cada um dos grupos de trabalho ficou, então, encarregado de definir e explicitar duas marcas diferentes das dos demais, a partir de uma leitura e análise atentas de excertos da novela e de textos críticos de Aníbal Pinto de Castro e de Maria Isabel Rocheta, selecionados metodicamente para esse fim. Os resultados alcançados nesta oficina seriam apresentados à turma e professores, mediante porta-voz, na oficina seguinte.

A terceira oficina foi dedicada, portanto, às cinco apresentações orais preparadas pelos alunos na oficina precedente. Estas apresentações foram feitas, tal como esperado, pelos cinco porta-vozes selecionados especificamente por cada grupo de trabalho e nelas foram privilegiados os traços caracterizadores do discurso oral preparado. Dos alunos presentes no *auditório*, esperou-se que se mantivessem em silêncio e atentos às informações transmitidas, procedendo ao registo dos dados considerados mais importantes, por via de um guião de trabalho preparado previamente.

Por último, foi realizada a quarta oficina, dividida em duas partes fundamentais: numa primeira parte, marcada por momentos de forte interação oral, procurou-se reconhecer, a partir da leitura de parte do prefácio da 2.^a edição de *Amor de Perdição*, o olhar crítico de Camilo Castelo Branco relativamente à sua própria escrita, seguindo-se uma associação das *nuances* desse olhar às marcas de estilo

definidas nas oficinas anteriores; numa segunda parte, convidou-se os alunos a expandir um parágrafo da novela, imitando o estilo do autor.

Os alunos demonstraram, em geral, uma evolução considerável desde a situação de pré-teste até à situação de pós-teste. Por um lado, 72% viram subir as suas classificações. Por outro lado, deu-se um aumento importante na média classificativa de resultados, na ordem dos 6 pontos percentuais (66% de média no pós-teste contra 60% no pré-teste). Além disso, foi possível verificar uma descida apreciável no percentual de notas negativas (de um total de 37% de *insuficientes* na produção inicial para apenas 22% na produção final), a qual se fez acompanhar de uma acentuada subida no percentual de *muito bons* (de 10% para 22%). Merecedores de destaque dentro das evoluções registadas são os alunos LC, AC, CL e NS, que obtiveram, de entre todos os discentes da turma, as subidas mais acentuadas, todas entre os 13% e os 18%.

Há que reconhecer, neste momento final, que o presente trabalho de investigação-intervenção não foi nada fácil de concretizar. Desde as leituras essenciais até à produção dos materiais didáticos, passando pela lecionação das aulas propriamente ditas, todas as fases implicaram alguma complexidade. A grande aprendizagem que daqui advém aponta, no entanto, para a impossibilidade de alcançar resultados *estrondosos* num espaço de tempo tão curto. Essa foi, efetivamente, a grande limitação deste trabalho. Não obstante a enorme boa vontade que a professora cooperante e os alunos da turma sempre demonstraram, a verdade é que o facto de aquele ser um ano de exame nacional na disciplina de Literatura Portuguesa levou a que tivessem existido constrangimentos relativamente aos tempos disponibilizados e à distribuição temporal das aulas que compuseram toda a intervenção. Ainda que os resultados tenham sido, na generalidade, bastante positivos, acredita-se que poderiam ter sido ainda mais significativos, na eventualidade de ter sido possível, por exemplo, lecionar algumas aulas mais.

No decorrer deste projeto, foram surgindo variadas questões relacionadas com as diferentes áreas nele implicadas e que poderiam propiciar múltiplos caminhos para futuros trabalhos. O texto literário, incontornável marco que é da plasticidade de qualquer idioma, constitui, indubitavelmente, um excelente modelo de escrita. Porém, a imitação do estilo de autores literários pode, simultaneamente, fazer-se acompanhar, por diversas ocasiões, de alguma dose de frustração, tendo em conta que muito dificilmente se imita, convenientemente, o estilo de um escritor de

primeira instância. A escrita imitativa exigirá sempre um esforço enorme para qualquer aluno, já que envolverá, quer se queira quer não, uma tentativa de ajustamento da sua própria escrita no sentido de alcançar níveis de desempenho que se adequem ao texto ou textos que lhe servirem de exemplo. Contudo, tal exercício mobiliza uma série considerável de variáveis, pelo que não pode nem deve ser desprezado.

No caso concreto deste projeto, foram definidos diferentes descritores que contemplavam um conjunto importante de traços a serem considerados na avaliação e respetiva classificação dos textos imitativos (a fidelidade aos tópicos de orientação propostos, o respeito pela tipologia textual, a coerência discursiva, o respeito pelas coordenadas globais da narrativa, o uso de marcas de estilo e o repertório lexical). Assim, de maneira mais ou menos intensa, todos estes traços foram abordados ao longo da sequência didática, com vista a verificar-se uma evolução assinalável no desempenho dos alunos do pré-teste para o pós-teste. Acredita-se que, com este trabalho, foi possível contribuir para a aquisição, pelos alunos, de estratégias de escrita complexas. Requereu-se-lhes que olhassem o texto literário como modelo de escrita privilegiado. Pediu-se-lhes que dele se apropriassem. Foi necessário confrontá-los com os seus próprios erros, levá-los a refletir sobre as suas próprias limitações e ensaiar, jogando com as palavras, o texto imitativo.

Valeria a pena, em trabalhos futuros, motivar transformações bem mais profundas, como as mudanças de géneros ou de modos literários a partir de um modelo em específico, a criação de curiosos *pastiches* ou mesmo a construção de narrativas a partir da perspetiva de uma ou outra personagem em particular. Recuperando as palavras de Mendes (1997: 157), já anteriormente citada, seria positivo que os alunos se sentissem, cada vez mais, à vontade para executar o texto literário, “performativamente, lendo, recitando, recortando-o, reescrevendo-o (...), apropriando-se de certos passos e expressões, chegando-se a ele, mexendo-lhe”, chegando mesmo a *estilhaçá-lo*. Na convicção de que tais práticas deverão sempre *aspirar ao literário*, seria interessante procurar desenvolver projetos que privilegiassem esta apropriação, assim como uma avaliação, qualitativa ou quantitativa, que valorizasse o lado estético dos textos produzidos pelos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- AEBY DAGHÉ, Sandrine (2012). “Quels usages des séquences didactiques pour enseigner l’argumentation au secondaire obligatoire?”. *Ikastaria*, n.º 18, pp. 61-85.
- ALDEIA, Helena Cristina Barbosa (2005). *A promoção de competências do domínio do oral no terceiro ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- ALVES, Patrícia Maria Pereira (2012). *Argumentação oral em contexto de debate: uma proposta de intervenção didáctica no Ensino Secundário*. Relatório de Mestrado em Ensino. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- AMOR, Emília (1993). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- AURIAC-PEYRONNET, Emmanuèle (2001). “The Impact of Oral Training on Argumentative Texts Produced by Ten- and Eleven-year-old Children: Exploring the Relation between Narration and Argumentation”. In *European Journal of Psychology of Education*, volume XVI, n.º 2, pp. 299-317.
- BARBEIRO, Luís Filipe (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARBEIRO, Luís Filipe & PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: ME-DGIDC.
- BEREITER, Marlene & SCARDAMALIA, Carl (1987). “Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition”. In ROSENBERG, Sheldon (ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics. Volume 2: Reading, Writing, and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-175.

- BERGSTRÖM, Magnus & REIS, Neves (1997). *Prontuário ortográfico e guia da língua portuguesa*. Lisboa: Editorial Notícias.
- BUESCU, Helena Carvalhão, MORAIS, José, ROCHA, Maria Regina & MAGALHÃES, Violante (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: ME-DGIDC.
- BUESCU, Helena Carvalhão, MAIA, Luís, SILVA, Maria Graciete & ROCHA, Maria Regina (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: ME-DES.
- CAMPS, Anna (2005). “La lengua oral formal objeto de enseñanza”. In VILLÀ I SANTASUSANA, Montserrat (coord.). *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*. Barcelona: Graó, pp.7-9.
- CAMPS, Anna (org.) (2006). *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- CARVALHO, Alberto (apr. crítica, sel., notas e sug. para análise lit.) (1991). *Viagens na Minha Terra de Almeida Garrett*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- CARVALHO, José António Brandão Soares de (1999). *O ensino da escrita: da teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CARVALHO, José António Brandão Soares de (2001). “O ensino-aprendizagem da escrita: avaliar capacidades, promover competências”. In SILVA, Bento & ALMEIDA, Leandro de (orgs.). *Actas do VI Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Centro de Estudos de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pp. 143-150.
- CARVALHO, José António Brandão Soares de (2003). *Escrita. Percursos de investigação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- CARVALHO, José António Brandão Soares de (2005). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- CASTRO, Aníbal Pinto de (1997a). “Amor de Perdição”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*, vol. 1. Lisboa/São Paulo: Verbo, pp. 227-231.
- CASTRO, Aníbal Pinto de (1997b). “Camilo Castelo Branco”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*, vol. 1. Lisboa/São Paulo: Verbo, pp. 864-879.
- CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Porto: Edições Caixotim.
- CASTRO, Ivo (ed. gen. e crít.) (2007). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- CASTRO, Rui Vieira de (1989). “A aula de Português: um contexto especializado de comunicação”. In SEQUEIRA, Fátima, CASTRO, Rui Vieira de & SOUSA, Maria de Lourdes (org.). *O ensino-aprendizagem do Português. Teoria e práticas*. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho, pp. 13-29.
- CASTRO, Rui Vieira de (2006). “Prefácio”. In SOUSA, Hilário Fernandes de. *A comunicação oral na aula de Português. Programa de intervenção pedagógico-didáctica*. Porto: Edições Asa, pp. 15-18.
- CATACH, Nina (1996). “L’indispensable rapport de la lecture et de l’écriture”. *Lettre d’information de l’Association Langage Lecture Orthographe*, n.º 20, pp. 2-3.
- CEIA, Carlos (coord.) (2010). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. [Consult. em 2014]. Disponível em <http://www.edtl.com.pt/>.

- COELHO, Maria da Conceição (coord.) (2001a). *Programa de Português. 10.º, 11.º e 12.º anos. Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas e Cursos Tecnológicos*. Lisboa: ME-DES.
- COELHO, Maria da Conceição (coord.) (2001b). *Programa de Literatura Portuguesa. 10.º, 11.º e 12.º anos. Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Lisboa: ME-DES.
- COSERIU, Eugenio (1977). “Tesis sobre el tema «lenguaje y poesía»”. In *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, pp. 201-207.
- COSERIU, Eugenio (1993). “Do sentido do ensino da língua literária”. *Confluências*, n.º 5-1, pp. 29-47.
- CROS, Anna & VILÀ, Montserrat. (2003). “Os usos formais da língua oral e o seu ensino”. In LOMAS, Carlos (org.). *O valor das palavras: falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições Asa, pp. 91-111.
- CUNHA, Celso & CINTRA, Luís Filipe Lindley (2002). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lisboa: Sá da Costa.
- DIAS, Augusto da Costa (intr. e notas) (1963). *Viagens na Minha Terra* (Almeida Garrett). Lisboa: Portugália Editora.
- Direção-Geral da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. [Consult. em 2014]. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/>.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. 1. Bruxelles: De Boeck.
- DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur.

- ECO, Umberto (2003). “Sobre algumas funções da literatura”. In *Sobre a literatura*. Lisboa: Difel, pp. 9-23.
- ESC (2014). *Projeto educativo 2014/2017*. Lisboa: Escola Secundária de Camões. [Consult. em 2014]. Disponível em <http://escamoes-web.sharepoint.com/Pages/ProjetoEducativo.aspx>.
- FERRAZ, Maria de Lourdes (1997a). “Estilo”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*, vol. 2. Lisboa/São Paulo: Verbo, pp. 409-412.
- FERRAZ, Maria de Lourdes (1997b). “Literatura”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*, vol. 3. Lisboa/São Paulo: Verbo, pp. 121-131.
- FIGUEIREDO, Olívia (2005). *Didáctica do Português Língua Materna*. Porto: Edições Asa.
- FLOWER, Linda & HAYES, John (1981). “A Cognitive Process Theory of Writing”. In *College Composition and Communication*, vol. 32, n.º 4, pp. 365-387.
- FONSECA, Fernanda Irene (2000). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”. In AAVV. *Didáctica da língua e da literatura. Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, vol. 1. Coimbra: Edições Almedina/Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra, pp. 37-45.
- GRABE, William & KAPLAN, Robert (1996). *Theory and Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Harlow: Longman.
- GRAÇA-MOURA, Vasco (1993). *O Concerto Campestre*. Lisboa: Quetzal Editores.

GUSMÃO, Manuel (2008). “O cânone no ensino do Português”. In AAVV. *Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Actas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, pp. 231-235.

Instituto de Avaliação Educativa. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. [Consult. em 2014]. Disponível em <http://www.gave.min-edu.pt/>.

JÚNIOR, Joaquim Mattoso Câmara (1961). *Manual de expressão oral e escrita*. Rio de Janeiro: J. Ozon.

LAFONTAINE, Lizianne (2000). “L’enseignement dure de l’oral en classe de français: une passion à vivre et à découvrir”. In *Québec français*, n.º 118, pp. 42-44.

LAFONTAINE, Lizianne, BERGERON, Réal & PLESSIS-BÉLAIR, Ginette (2008). *L’articulation oral-écrit en classe: une diversité de pratiques*. Québec: Presses de l’Université du Québec.

LAUSBERG, Heinrich (1993). *Elementos de retórica literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEBRE-PEYTARD, Monique (1990). *Situations d’oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. Paris: CLE International.

LE MOS, Esther de (intr.) (1988). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Lisboa: Biblioteca Ulisseia de Autores Portugueses.

LOBO, Aldina Silveira (2002). *O ensino e a aprendizagem do Português na transição do milénio*. Lisboa: Associação de Professores de Português.

LOPES, Óscar & SARAIVA, António José (2002). *História da literatura portuguesa*. Porto: Porto Editora.

LOPES, Silvina Rodrigues (2006). “Sobre-viver: o inacabado”. *Românica*, n.º 15, pp. 139-146.

- MATA, Ana Isabel (1992). “É só ouvir... em português, claro”. In DELGADO-MARTINS, Maria Raquel, PEREIRA, Dília Ramos, MATA, Ana Isabel, COSTA, Maria Armada, PRISTA, Luís & DUARTE, Inês. *Para a didáctica do Português. Seis estudos de linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 45-74.
- MATA, Ana Isabel (1999). *Para o estudo da entoação em fala espontânea e preparada no português europeu: metodologia, resultados e implicações didácticas*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MATA, Ana Isabel (2006). “Impressões digitais: linhas de identificação de um professor de língua portuguesa”. In DUARTE, Inês & MORÃO, Paula (org.). *Ensino do Português para o século XXI*. Lisboa: FLUL/Edições Colibri, pp. 83-97.
- MATEUS, Maria Helena Mira, BRITO, Ana Maria, DUARTE, Inês & FARIA, Isabel Hub (2006). *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- MATOS, Ana Rita Duarte Martins de (2012). *Estratégias de produção e proferição do discurso argumentativo: uma sequência didáctica para o Ensino Secundário*. Relatório de Mestrado em Ensino. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MENDES, Margarida Vieira (1997). “Pedagogia e literatura”. *Românica*, n.º 6, pp. 155-166.
- MONTEIRO, Ofélia Paiva (1997a). “Garrett (Almeida)”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*, vol. 2. Lisboa/São Paulo: Verbo, pp. 779-798.
- MONTEIRO, Ofélia Paiva (1997b). “Viagens na Minha Terra”. In BERNARDES, José Augusto Cardoso (dir.). *Biblos: Enciclopédia Verbo das literaturas de língua portuguesa*, vol. 5. Lisboa/São Paulo: Verbo, pp. 790-797.
- MONTEIRO, Ofélia Paiva (ed.) (2010). *Viagens na Minha Terra* (Almeida Garrett). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

- MOURÃO-FERREIRA, David (1992). “O Reino das Palavras”. In *Tópicos recuperados. Sobre a crítica e outros ensaios*. Lisboa: Caminho, pp. 25-27.
- NIZA, Sérgio (1997). “Para o ensino da linguagem escrita”. *Noesis*, n.º 44, pp. 24-26.
- PEREIRA, José Carlos Seabra (1992). “Para (re)definir e ensinar literatura”. *Máthesis*, n.º 1, pp. 171-191.
- PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). *Escrever em português: didáticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- PERRENOUD, Philippe (1988). *À propos de l’oral*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l’Éducation/Université de Genève.
- PIETRO, Jean-François de, PFEIFFER RYTER, Véronique, WIRTHNER, Martine, BÉGUIN, Marie, BROI, Anne-Marie, CLÉMENT, Serge, MATEI, Alina & ROOS, Eva (2009). *Evaluation de la collection du moyen d’enseignement “S’exprimer en français”: rapport final*. Neuchâtel: Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique.
- PINTO, Maria da Graça Castro (2009). *A linguagem ao vivo* (orgs. Isabel Margarida Duarte, Olívia Figueiredo & João Veloso). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- REIS, Carlos (2007). *Recomendações resultantes da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. [Consult. em 2014]. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=35>.
- REIS, Carlos (coord.) (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME-DGIDC.
- REYES, Graciela (1984). *Polifonía textual*. Madrid: Gredos.

- REYZÁBAL, María Victoria (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla.
- ROCHETA, Maria Isabel (apr. crít. e sug. para anál. lit.) (1983). *Amor de Perdição de Camilo Castelo Branco*. Lisboa: Editorial Comunicação.
- RODRIGUES, Sónia Valente & DUARTE, Regina (coord.) (2008). *Dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa*. Lisboa: ME-DGIDC.
- SANTOS, Dulcelina Silva dos (2000). *Prestígio linguístico e ensino da língua materna*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Maximiano de Carvalho e (dir.) & CASTRO, Aníbal Pinto de (est.) (1983). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Rio de Janeiro/Porto: Real Gabinete Português de Leitura/Lello & Irmão Editores.
- SILVA, Vítor Aguiar e (1988-1989). “Língua materna e sucesso educativo”. In (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 171-179.
- SILVA, Vítor Aguiar e Silva (1989). “O texto literário e o ensino da língua materna”. In (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 181-190.
- SILVA, Vítor Aguiar e (1998-1999). “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”. In (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 207-216.
- SILVA, Vítor Aguiar e (2001). “O «naufrágio» de *Os Lusíadas* no Ensino Secundário”. In (2010). *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 249-254.

SILVA, Vítor Aguiar e (2010). “Pequena apologia das humanidades: contra os cépticos e contra os dogmáticos”. In *As humanidades, os estudos culturais, o ensino da literatura e a política da língua portuguesa*. Coimbra: Edições Almedina, pp. 9-52.

SIM-SIM, Inês, DUARTE, Inês & FERRAZ, Maria José (1997). *A língua materna na educação básica*. Lisboa: ME-DEB.

SOUSA, Hilário Fernandes de (2006). *A Comunicação oral na aula de Português*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

Anexo 1

Diagnose: plano de aula e respetivos materiais

1.1. Plano de aula (p. 151)

1.2. Guião 1 (p. 153)

1.3. *PowerPoint®* de apoio ao guião 1 (p. 158)

1.4. Guião 2 (p. 159)

1.5. Critérios específicos de classificação e resultados obtidos pelos alunos (p. 161)



Escola Secundária de Camões

2013/2014



Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

Professora orientadora: Doutora Ana Isabel Mata

Professora cooperante: Dr.ª Cristina Duarte

11.º ano

Turma: L

Data: 18 (+22) de novembro de 2013

Plano de aula

*

Diagnose: “Viagens de Garrett: o estilo”

Objetivos:

- ⇒ indicar rasgos de inovação presentes no capítulo V de *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, comparando-os com outras obras já estudadas;
- ⇒ reconhecer a reação do narrador perante o pinhal da Azambuja;
- ⇒ justificar o uso reiterado de frases exclamativas e de perguntas de retórica;
- ⇒ associar a receita para fazer romances a uma crítica implícita ao Romantismo;
- ⇒ caracterizar, recorrendo a exemplos, a relação estabelecida com o leitor e o tom utilizado;
- ⇒ analisar a utilização da ironia como estratégia para imprimir humor e sátira ao discurso;
- ⇒ assinalar exemplos de espontaneidade e naturalidade discursivas;
- ⇒ justificar a presença de um estilo digressivo;
- ⇒ criar um texto narrativo, imitando marcas de estilo do autor e obedecendo a linhas de orientação específicas.

Conteúdos:

- ⇒ Excerto do capítulo V de *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett:
 - ↳ a decepção do narrador face ao pinhal da Azambuja;
 - ↳ a receita para escrever romances enquanto crítica subtil aos modelos e aos estereótipos românticos;
 - ↳ marcas de estilo: o uso de frases exclamativas e de perguntas de retórica; as interpelações ao leitor e a proximidade estabelecida; a ironia fina; a espontaneidade e naturalidade discursivas (cariz coloquial-oralizante, interjeições, repetições, enumerações, reticências, etc.); o estilo digressivo.

Memória descritiva		
Atividades	Recursos/materiais	Tempo
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos
2. Explicação do objetivo da aula.		2 minutos
3. Leitura, em silêncio, de um excerto do capítulo V de <i>Viagens na Minha Terra</i> (individual).	Guião 1, lápis e borracha. Projeção em <i>PowerPoint®</i> para anotação de dados pertinentes.	5 minutos
4. Discussão introdutória (grande grupo).		45 minutos
5. Resolução de dois exercícios de compreensão e interpretação (grande grupo e pares).		
6. Leitura em voz alta, seguida de discussão-síntese (grande grupo).		
7. Produção, em pares, de um texto de tipo narrativo, imitando marcas de estilo do autor.	Guião 2 e caneta.	30 minutos
8. Elaboração do sumário da aula.	Suporte informático para registo de sumários, caderno diário e caneta.	3 minutos
Avaliação		
<p>Formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Observação direta: <ul style="list-style-type: none"> ↳ atitudes: pontualidade e assiduidade. ⇒ Expressão oral: <ul style="list-style-type: none"> ↳ intervenções: qualidade, frequência e pertinência. ⇒ Compreensão oral: <ul style="list-style-type: none"> ↳ capacidade de seleção de informação. ⇒ Expressão escrita: <ul style="list-style-type: none"> ↳ guião 2 (com critérios específicos de classificação propositadamente criados para o efeito; cf. anexo 1.5.). 		
<p>Observações:</p> <p>Espera-se que os alunos se apropriem de marcas de estilo presentes em <i>Viagens na Minha Terra</i>, sendo, por conseguinte, capazes de produzir um texto que, por imitação, se aproxime do estilo do autor.</p>		



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 18 (+22) de novembro de 2013



Nome: _____ N.º _____

GUIÃO 1

Viagens de Garrett: o estilo



Almeida Garrett

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- ξ identificar marcas de estilo presentes em *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett;
- ξ expandir um texto narrativo, imitando marcas de estilo do autor.

Tempo: 50 minutos (guião 1) + 30 minutos (guião 2).

Modalidade de trabalho: individual, pares e grande grupo.

Leitura silenciosa (individual)

⇒ Considere o seguinte excerto do capítulo V do romance *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett.

Este é que é o pinhal da Azambuja?

Não pode ser.

Esta, aquela antiga selva, temida quasi religiosamente como um bosque druídico! E eu que, em pequeno, nunca ouvia contar história de Pedro de Malas-Artes, que logo, em imaginação, lhe não pusesse a cena aqui perto!... Eu que esperava topar a cada passo com a cova do Capitão Roldão e da dama Leonarda!... Oh! que ainda me faltava perder mais esta ilusão...

Por quantas maldições e infernos adornam o estilo dum verdadeiro escritor romântico, digam-me, digam-me: onde estão os arvoredos fechados, os sítios medonhos desta espessura? Pois isto é possível, pois o pinhal da Azambuja é isto?... Eu que os trazia prontos e recortados para os colocar aqui todos os amáveis salteadores de Schiller, e os elegantes facinorosos do *Auberge des Adrets*, eu hei de perder os meus chefes-d'obra? Que é perdê-los isto – não ter onde os pôr!...

Sim, leitor benévolo, e por esta ocasião te vou explicar como nós hoje em dia fazemos a nossa literatura. Já me não importa guardar segredo, depois desta desgraça não me importa já nada. Saberás pois, ó leitor, como nós outros fazemos o que te fazemos ler.

Trata-se de um romance, de um drama – cuidas que vamos estudar a história, a natureza, os monumentos, as pinturas, os sepulcros, os edifícios, as memórias da época? Não seja pateta, senhor leitor, nem cuide que nós o somos. Desenhar caracteres e situações do vivo da natureza, colori-los das cores verdadeiras da história... isso é trabalho difícil, longo, delicado, exige um estudo, um talento, e sobretudo um tato!... Não senhor: a coisa faz-se muito mais facilmente. Eu lhe explico.

Todo o drama e todo o romance precisa de:

Uma ou duas damas, mais ou menos ingénuas,

Um pai, – nobre ou ignóbil,

Dois ou três filhos, de dezanove a trinta anos,

Um criado velho,

Um monstro, encarregado de fazer as maldades,

Vários tratantes, e algumas pessoas capazes para intermédios, e centros.

35

Ora bem; vai-se aos figurinos franceses de Dumas, de Eug. Sue, de Vítor Hugo, e recorta a gente, de cada um deles, as figuras que precisa, gruda-as sobre uma folha de papel da cor da moda, verde, pardo, azul – como fazem as raparigas inglesas aos seus álbuns e *scrapbooks*; forma com elas os grupos e situações que lhe parece; não importa que sejam mais ou menos disparatados. Depois vai-se às crónicas, tiram-se uns poucos de nomes e de palavrões velhos; com os nomes crismam-se os figurões, com os palavrões *iluminam-se...* (estilo de pintor pinta-monos). – E aqui está como nós fazemos a nossa literatura original.

E aqui está o precioso trabalho que eu agora perdi!

MONTEIRO, Ofélia Paiva (ed.) (2010). *Viagens na Minha Terra* (Almeida Garrett). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, pp. 119-121.

⇒ Terminada a leitura do texto acima, registe as observações que considere pertinentes, tendo em conta as perguntas abaixo colocadas.

Discussão introdutória (grande grupo)

1. Que aspeto lhe pareceu mais inusitado/inovador no excerto que acabou de ler? Encontra diferenças substanciais face a outras obras que tenha estudado?

Compreensão e interpretação (grande grupo)

2. O narrador começa por tecer uma série de considerações relativamente ao pinhal da Azambuja (linhas 1-13).

2.1. Qual das seguintes afirmações espelha mais eficazmente essas considerações?

- a) O narrador dá por si maravilhado com o pinhal de Leiria. ☐
- b) O narrador reconhece que o pinhal é um local exuberante. ☐
- c) O narrador manifesta a sua indignação perante aquilo que vê. ☐
- d) O narrador admite estar a ser vítima de uma maldição. ☐

2.2. Que efeito se pretenderá alcançar através do uso reiterado de frases exclamativas e de perguntas de retórica neste início de capítulo?

Compreensão e interpretação (pares)

3. Releia agora o texto da linha 14 até ao final e responda às questões que lhe são colocadas.

3.1. Em que consiste o segredo que o narrador se prepara para desvendar? Consegue antever aí algum tipo de crítica?

3.2. Como caracteriza a relação estabelecida com o leitor e o tom utilizado? Apoie a sua resposta em, pelo menos, três expressões que lhe pareçam representativas.

3.3. De que estratégia se socorre o narrador, no sentido de imprimir humor e sátira ao seu discurso?

3.4. Faça o levantamento de três exemplos que, a seu ver, sejam indicadores evidentes de espontaneidade e naturalidade discursivas.

Leitura em voz alta e discussão-síntese (grande grupo)

4. Tendo em conta todo o excerto e a definição que abaixo se reproduz, refira, sucintamente, de que forma se pode afirmar que o narrador de *Viagens na Minha Terra* assume um estilo digressivo.

Digressão: «Discurso secundário que se concentra num assunto diferente daquele que está a ser tratado; (...) [nele] existe uma matéria principal que está a ser tratada de acordo com um guião narrativo e que é cortada ou suspensa para que seja possível intercalar um discurso normalmente classificado como acessório».

CEIA, Carlos (coord.) (2010). *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*.
[Consultado em 2013]. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt/>>.

5. Colabore, juntamente com o seu professor e os seus colegas, na elaboração de uma lista que contenha algumas das marcas de estilo que conseguiu reconhecer ao longo do trabalho desenvolvido. Não se esqueça de tomar notas!

Marcas de estilo em *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett:

- ----;
- ----;
- ----;
- ----;
- ----.

Marcas de estilo em *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett:

- o uso de frases exclamativas e de perguntas de retórica;
- as interpelações ao leitor e a proximidade estabelecida;
- a ironia fina;
- a espontaneidade e naturalidade discursivas (cariz coloquial-oralizante, interjeições, repetições, enumerações, reticências);
- o estilo digressivo.



Escola Secundária de Camões

2013/2014



Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 18 (+22) de novembro de 2013

Nome: _____ N.º _____

Nome: _____ N.º _____

GUIÃO 2

Tarefa de produção escrita

Partindo do excerto que já conhece do capítulo V de *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, escreva um texto de tipo narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação:

- ⊕ o narrador reforça a sua decepção face ao pinhal da Azambuja;
- ⊕ levanta uma hipótese sobre como terá o pinhal chegado ao atual estado;
- ⊕ retoma o caminho, em direção ao Cartaxo, queixando-se dos atributos da mula que o carrega.

Este exercício será feito em pares e não deve exceder as 150 palavras. Indique, explicitamente, as marcas de estilo que utilizar (máximo de 3).

Bom trabalho!

(...) E aqui está o precioso trabalho que eu agora perdi!



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 18 (+22) de novembro de 2013



Tarefa de produção escrita

A tarefa consiste em escrever uma continuação possível para o excerto lido do capítulo V de *Viagens na Minha Terra*, de Almeida Garrett, imitando marcas de estilo do autor e respeitando três tópicos de orientação específicos.

O tipo de texto requerido é o narrativo.

Critérios específicos de classificação

• **Total** **100 pontos**

• Estruturação temática e discursiva (ETD) 80 pontos

Os níveis de desempenho relativos à estruturação temática e discursiva (ETD) encontram-se descritos na página 2 deste documento.

Neste parâmetro, estão previstos níveis de desempenho intercalares, não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

Os níveis intercalares (níveis 8, 6, 4 e 2) não foram explicitados, de forma a permitir a atribuição das respetivas pontuações às produções que se encontrem numa das situações seguintes: evidenciam a maioria dos traços próprios de um dos níveis de desempenho inferiores (níveis 7, 5, 3 ou 1), mas integram-se, também, devido a alguns aspetos, na descrição do nível superior correspondente; evidenciam a maioria dos traços próprios de um dos níveis de desempenho superiores (níveis 9, 7, 5 ou 3), apresentando, simultaneamente, um ou outro traço dos níveis inferiores.

Sempre que se verifique o afastamento integral do objetivo proposto, a resposta deverá ser classificada com zero pontos.

• Correção linguística (CL) 20 pontos

Os fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL) encontram-se descritos nas páginas 2 e 3 deste documento.

Níveis	Estruturação temática e discursiva (ETD) Descritores do nível de desempenho	Pontuação
9	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios os tópicos de orientação propostos. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente. • Usa três marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical pertinente e diversificado. 	80
8		72
7	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios os tópicos de orientação propostos. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente, pontuado, no entanto, por ambiguidades pouco relevantes. • Usa duas marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical adequado e diversificado. 	64
6		56
5	<ul style="list-style-type: none"> • Trata os tópicos de orientação propostos, embora apresente desvios pouco relevantes. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades evidentes. • Usa uma marca do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco diversificado ou com impropriedades pontuais. 	44
4		36
3	<ul style="list-style-type: none"> • Trata globalmente os tópicos de orientação, mas com desvios notórios. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso com alguma coerência, mas nem sempre claramente inteligível. • Usa marca(s) do estilo que lhe serve de modelo, mas fá-lo de forma confusa, desajustada ou dificilmente identificável. • Utiliza um vocabulário simples e comum, pouco diversificado e/ou com impropriedades, que não perturbam, porém, a comunicação. 	28
2		20
1	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda lateralmente os tópicos de orientação, porque os compreendeu mal ou porque não se cinge às principais linhas condutoras. • Recorre a um tipo de texto diferente do requerido. • Produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível. • Prescinde do uso de marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Utiliza vocabulário elementar e restrito, não raro redundante e/ou inadequado. 	12

Fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL)

Fatores de desvalorização	Número de ocorrências	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • Erro inequívoco de pontuação. • Erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação). • Erro de morfologia. 	1	1
<ul style="list-style-type: none"> • Erro de sintaxe. • Impropriedade lexical. 	1	2

Por cada erro de ortografia repetido (incluindo erro de acentuação e erro por ausência de maiúscula quando obrigatória) apenas é descontada uma ocorrência.

Os descontos por aplicação dos fatores de desvalorização no domínio da correção linguística são efetuados até ao limite das pontuações indicadas nos critérios específicos de classificação.

Se da aplicação dos fatores de desvalorização no domínio da correção linguística resultar uma pontuação inferior a zero pontos, é atribuída a pontuação de zero pontos à correção linguística (CL).

Resultados obtidos pelos alunos na tarefa de produção escrita

Alunos	ETD (80 pontos)	CL (20 pontos)	ETD + CL	Totais
AC/LC	56	$20 - 5 = 15$	71	71%
NS/CL	80	$20 - 4 = 16$	96	96%
DA/MV	64	$20 - 0 = 20$	84	84%
MC/BV/NL	72	$20 - 5 = 15$	87	87%
IC/SA	36	$20 - 2 = 18$	54	54%
IF/AR	80	$20 - 5 = 15$	95	95%
SP/DG	56	$20 - 13 = 7$	63	63%
IL/RD	56	$20 - 18 = 2$	58	58%
MG/SD	44	$20 - 16 = 4$	48	48%
CN/MP	56	$20 - 16 = 4$	60	60%
Média				72%

Anexo 2

Planos de aula da intervenção didática

2.1. Plano de aula do pré-teste/pós-teste (p. 165)

2.2. Plano de aula – Oficina 1 (p. 167)

2.3. Plano de aula – Oficina 2 (p. 169)

2.4. Plano de aula – Oficina 3 (p. 171)

2.5. Plano de aula – Oficina 4 (p. 173)



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

Professora orientadora: Doutora Ana Isabel Mata

Professora cooperante: Dr.ª Cristina Duarte

11.º ano

Turma: L

Datas: 03 de fevereiro e 29 de abril de 2014



Plano de aula

*

Pré-teste/pós-teste: «Prolongar um texto, imitá-lo, fingi-lo nosso!»

Objetivos:

- ⇒ reconhecer, num excerto de *Amor de Perdição*, marcas do estilo camiliano;
- ⇒ criar um texto narrativo, respeitando certas particularidades de construção diegética e organização discursiva.

Conteúdos:

- ⇒ Excerto do capítulo VIII de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, e suas marcas de estilo:
 - ↪ as frequentes interpelações ao leitor;
 - ↪ o recurso às perguntas de retórica;
 - ↪ a utilização de frases e de parágrafos curtos, sem digressões ou excursos significativos;
 - ↪ a presença continuada de diálogos ao longo da narrativa;
 - ↪ a adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos;
 - ↪ a existência de vozes narrativas distintas;
 - ↪ o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo;
 - ↪ a assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade;
 - ↪ a utilização de vocábulos próprios do trato quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular;
 - ↪ a crítica e a sátira obtidas por via de significantes.

Memória descritiva		
Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos
2. Explicação da tarefa a realizar durante a aula.		2 minutos
3. Resolução do pré-teste/pós-teste (individual).	Pré-teste/pós-teste, documento anexo, folha de rascunho e caneta.	80 minutos
4. Elaboração do sumário da aula.	Suporte informático para registo de sumários, caderno diário e caneta.	3 minutos
Avaliação		
<p>Formativa:</p> <p>⇒ Observação direta:</p> <p> ↳ atitudes: pontualidade e assiduidade.</p> <p>⇒ Expressão escrita:</p> <p> ↳ pré-teste/pós-teste (com critérios específicos de classificação criados propositadamente para o efeito; cf. anexo 4.3.).</p>		
<p>Observações:</p> <p>Espera-se que os alunos se apropriem de marcas de estilo presentes em <i>Amor de Perdição</i>, sendo, por conseguinte, capazes de produzir um texto que, por imitação, se aproxime do estilo do autor.</p>		



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

Professora orientadora: Doutora Ana Isabel Mata

Professora cooperante: Dr.ª Cristina Duarte

11.º ano

Turma: L

Data: 21 de fevereiro de 2014



Plano de aula

*

Oficina 1: «É possível a escrita imitativa?»

Objetivos:

- ⇒ Extrair informações específicas (solicitadas em guião de atividades de escuta) a partir de uma exposição oral.

Antes da exposição oral:

- ⇒ antecipar o conteúdo através da identificação do tema e da explicitação do assunto.

Durante a exposição oral:

- ⇒ registar os tópicos essenciais.

Após a exposição oral:

- ⇒ reconhecer a relevância da análise efetuada para a melhoria da expressão escrita.

Conteúdos:

- ⇒ A imitação como modelo de escrita – problematização em torno da questão «É possível a escrita imitativa?»:
 - ⇒ os três pilares da imitação: o uso de marcas de estilo; a fidelidade aos tópicos de orientação; a boa prática linguística;
 - ⇒ os quatro conselhos para uma boa imitação: «indique sempre, de forma explícita, as marcas de estilo que utilizar»; «jogue pelo seguro: utilize as marcas de estilo com que se sentir mais confortável»; «respeite clara e objetivamente os tópicos de orientação dados»; «esmere-se num correto uso da língua: o seu imitando agradece».

Memória descritiva		
Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos
2. Explicação do objetivo da aula.		2 minutos
3. Discussão introdutória (grande grupo).	Projeção em <i>PowerPoint®</i> e guião de atividades de escuta (ambos sob o título «É possível a escrita imitativa?»), lápis e borracha.	35 minutos
4. Exposição oral por parte do professor e tomada de anotações por parte dos alunos (individual).		
5. Discussão final (grande grupo).		
6. Elaboração do sumário da aula.	Suporte informático para registo de sumários, caderno diário e caneta.	3 minutos
<p align="center">Avaliação</p> <p>Formativa:</p> <p>⇒ Observação direta:</p> <p>↳ atitudes: pontualidade e assiduidade.</p> <p>⇒ Expressão oral:</p> <p>↳ intervenções: qualidade, frequência e pertinência.</p> <p>⇒ Compreensão oral:</p> <p>↳ capacidade de seleção de informação.</p> <p>Observações:</p> <p>Para esta primeira oficina, considera-se importante retomar uma tarefa desenvolvida pelos alunos na diagnose feita em novembro de 2013, a qual consistia em criar um texto narrativo que servisse de continuação a um excerto do capítulo V de <i>Viagens na Minha Terra</i>, de Almeida Garrett. Pretende-se, pois, por via de uma apresentação oral feita pelo professor e com auxílio a <i>PowerPoint®</i>, partilhar com os alunos um olhar crítico sobre os textos por imitação por eles produzidos, não sendo objetivo expor exaustivamente as falhas cometidas, mas antes levá-los a refletir acerca dos seus próprios trabalhos e dos aspetos que poderão ser alvo de melhorias em próximas ocasiões. Por outro lado, espera-se testar os alunos quanto à sua capacidade de compreensão oral e de recolha seletiva de informação a partir daquilo que veem e, mais importante, a partir daquilo que escutam.</p>		



Escola Secundária de Camões

2013/2014



Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

Professora orientadora: Doutora Ana Isabel Mata

Professora cooperante: Dr.ª Cristina Duarte

11.º ano

Turma: L

Data: 28 de fevereiro de 2014

Plano de aula

*

Oficina 2: «Para uma fusão com as palavras – Parte I»

Objetivos:

- ⇒ Preparar uma apresentação em *PowerPoint®*:
 - ↳ elaborar um esboço expositivo-explicativo que aborde marcas de estilo presentes na novela *Amor de Perdição*;
 - ↳ esquematizar essa informação.

Conteúdos:

- ⇒ Excertos de *Amor de Perdição* e de textos críticos selecionados de Aníbal Pinto de Castro e Maria Isabel Rocheta:
 - ↳ parte da Introdução de *A.P.* e de texto de A.P.C.: as frequentes interpelações ao leitor; a assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade;
 - ↳ parte do capítulo III de *A.P.* e de texto de A.P.C.: o recurso às perguntas de retórica; a crítica e a sátira obtidas por via de significantes;
 - ↳ parte do capítulo II de *A.P.* e de texto de A.P.C.: a utilização de frases e de parágrafos curtos, sem digressões ou excursos significativos; a utilização de vocábulos próprios do trato quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular;
 - ↳ parte do capítulo VIII de *A.P.* e de texto de M.I.R.: a presença continuada de diálogos ao longo da narrativa; a adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos;
 - ↳ parte do capítulo XIX de *A.P.* e de texto de A.P.C.: a existência de vozes narrativas distintas; o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo.

Memória descritiva		
Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos
2. Distribuição dos alunos por 5 grupos de trabalho diferentes (pensados previamente pelo professor).		3 minutos
3. Explicação do objetivo da aula.		2 minutos
4. Desenvolvimento dos trabalhos de grupo (sob orientação do professor).	Guião «Para uma fusão com as palavras – Parte I» (cf. Observações), documento anexo, lápis e borracha.	77 minutos
5. Elaboração do sumário da aula.	Suporte informático para registo de sumários, caderno diário e caneta.	3 minutos
Avaliação		
<p>Formativa:</p> <p>⇒ Observação direta:</p> <p> ⇒ atitudes: pontualidade e assiduidade.</p> <p>⇒ Capacidade de reflexão e de trabalho em equipa.</p>		
<p>Observações:</p> <p>Foram previamente formados cinco grupos de trabalho e elaboradas cinco versões diferentes do guião «Para uma fusão com as palavras – Parte I». A estas cinco versões correspondem cinco documentos anexos igualmente distintos. A finalidade é que cada grupo se encarregue de preparar uma apresentação oral sobre duas marcas de estilo diferentes das dos demais (perfazendo um total de dez marcas, distribuídas equitativamente pelos cinco grupos).</p>		



Escola Secundária de Camões

2013/2014



Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

Professora orientadora: Doutora Ana Isabel Mata

Professora cooperante: Dr.ª Cristina Duarte

11.º ano

Turma: L

Data: 07 de março de 2014

Plano de aula

*

Oficina 3: «Para uma fusão com as palavras – Parte II»

Objetivos:

- ⇒ apresentar oralmente os resultados do trabalho desenvolvido no âmbito da oficina 2 sobre marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*;
- ⇒ sistematizar informações específicas (marcas de estilo e ideias-chave/exemplos) a partir de cada uma das apresentações orais preparadas pelos diferentes grupos de trabalho.

Conteúdos:

- ⇒ Marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco:
 - ↳ as frequentes interpelações ao leitor;
 - ↳ o recurso às perguntas de retórica;
 - ↳ a utilização de frases e de parágrafos curtos, sem digressões ou excursos significativos;
 - ↳ a presença continuada de diálogos ao longo da narrativa;
 - ↳ a adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos;
 - ↳ a existência de vozes narrativas distintas;
 - ↳ o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo;
 - ↳ a assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade;
 - ↳ a utilização de vocábulos próprios do trato quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular;
 - ↳ a crítica e a sátira obtidas por via de significantes.

Memória descritiva		
Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos
2. Explicação do objetivo da aula.		2 minutos
3. Exposições orais por parte dos porta-vozes dos 5 grupos de trabalho, seguidas de discussão. Paralelamente, atividade de escuta seletiva, desenvolvida pelos restantes alunos.	Projeções em <i>PowerPoint®</i> preparadas pelos alunos, guião de atividade de escuta seletiva «Para uma fusão com as palavras – Parte II», lápis e borracha.	80 minutos
4. Elaboração do sumário da aula.	Suporte informático para registo de sumários, caderno diário e caneta.	3 minutos
Avaliação		
<p>Formativa:</p> <p>⇒ Observação direta:</p> <p> ↳ atitudes: pontualidade e assiduidade.</p> <p>⇒ Expressão oral:</p> <p> ↳ intervenções: qualidade, frequência e pertinência.</p> <p>⇒ Compreensão oral:</p> <p> ↳ capacidade de seleção de informação.</p>		
<p>Observações:</p> <p>Espera-se a concretização de dois tipos de atividades fundamentais: expressão oral, por parte dos cinco porta-vozes de cada um dos grupos de trabalho; e compreensão oral, através de uma atividade de escuta seletiva, por parte dos restantes alunos da turma.</p>		



Escola Secundária de Camões

2013/2014



Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

Professora orientadora: Doutora Ana Isabel Mata

Professora cooperante: Dr.ª Cristina Duarte

11.º ano Turma: L Data: 11 de março de 2014

Plano de aula

*

Oficina 4: «Mãos à obra – Partes I e II»

Objetivos:

- ⇒ refletir sobre o olhar crítico de Camilo Castelo Branco relativamente à sua própria escrita no caso particular da novela *Amor de Perdição*;
- ⇒ associar os matizes desse olhar às marcas de estilo definidas nas oficinas anteriores;
- ⇒ expandir um parágrafo da novela, evidenciando uma apropriação da riqueza plástica do estilo camiliano.

Conteúdos:

- ⇒ Excerto do prefácio da 2.ª edição de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco:
 - ↳ a assunção da veracidade e da objetividade;
 - ↳ os motivos do êxito da novela: «rapidez das peripécias»; «derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo»; «ausência de divagações filosóficas»; «lhaneza da linguagem e desartifício das locuções»; «outras recomendações mais sólidas».
- ⇒ Marcas de estilo presentes na novela: as frequentes interpelações ao leitor; o recurso às perguntas de retórica; a utilização de frases e de parágrafos curtos, sem digressões ou excursos significativos; a presença continuada de diálogos ao longo da narrativa; a adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos; a existência de vozes narrativas distintas; o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo; a assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade; a utilização de vocábulos próprios do trato quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular; a crítica e a sátira obtidas por via de significantes.

Memória descritiva		
Atividades	Recursos	Tempo
1. Entrada dos alunos e professores na sala de aula.		5 minutos
2. Explicação do objetivo da aula.		2 minutos
3. Leitura, em silêncio, de um excerto do prefácio escrito por Camilo Castelo Branco para a 2. ^a edição de <i>Amor de Perdição</i> (individual).	Guião «Mãos à obra – Parte I», lápis e borracha. Projeção em <i>PowerPoint®</i> para anotação de dados pertinentes.	5 minutos
4. Resolução de dois exercícios de compreensão e interpretação (grande grupo e pares).		30 minutos
5. Discussão-síntese (grande grupo).		8 minutos
6. Produção de um texto de tipo narrativo, imitando marcas de estilo do autor (individual).	Guião «Mãos à obra – Parte II», folha de rascunho e caneta.	37 minutos
7. Elaboração do sumário da aula.	Suporte informático para registo de sumários, caderno diário e caneta.	3 minutos
Avaliação Formativa: ⇨ Observação direta: ↳ atitudes: pontualidade e assiduidade. ⇨ Expressão oral: ↳ intervenções: qualidade, frequência e pertinência. ⇨ Compreensão oral: ↳ capacidade de seleção de informação. ⇨ Expressão escrita: ↳ guião «Mãos à obra – Parte II» (com critérios específicos de classificação propositadamente criados para o efeito; cf. anexo 4.1.).		
Observações: Por via de uma aula orientada para uma forte interação oral, espera-se proporcionar aos alunos uma oportunidade de reflexão a partir da posição assumida por Camilo Castelo Branco a respeito da sua própria escrita e dos motivos do sucesso de <i>Amor de Perdição</i> .		

Anexo 3

Materiais elaborados para a intervenção didática

- 3.1. Guião do pré-teste/pós-teste (p. 177)
- 3.2. Documento anexo ao pré-teste/pós-teste (p. 181)
- 3.3. Guião da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (p. 183)
- 3.4. *PowerPoint®* da oficina 1: “É possível a escrita imitativa?” (p. 186)
- 3.5. Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (versão 1) (p. 197)
- 3.6. Documento anexo ao guião da oficina 2 (versão 1) (p. 199)
- 3.7. Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (versão 2) (p. 201)
- 3.8. Documento anexo ao guião da oficina 2 (versão 2) (p. 203)
- 3.9. Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (versão 3) (p. 205)
- 3.10. Documento anexo ao guião da oficina 2 (versão 3) (p. 207)
- 3.11. Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (versão 4) (p. 209)
- 3.12. Documento anexo ao guião da oficina 2 (versão 4) (p. 211)
- 3.13. Guião da oficina 2: “Para uma fusão com as palavras – Parte I” (versão 5) (p. 213)
- 3.14. Documento anexo ao guião da oficina 2 (versão 5) (p. 215)
- 3.15. Guião da oficina 3: “Para uma fusão com as palavras – Parte II” (p. 217)
- 3.16. Primeiro guião da oficina 4: “Mãos à obra – Parte I” (p. 221)
- 3.17. *PowerPoint®* de apoio ao primeiro guião da oficina 4 (p. 226)
- 3.18. Segundo guião da oficina 4: “Mãos à obra – Parte II” (p. 227)



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

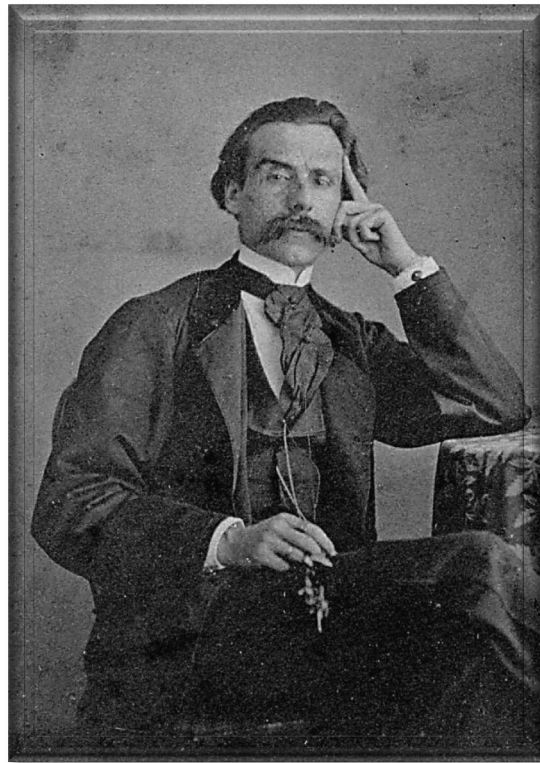
Datas: 03 de fevereiro e 29 de abril de 2014



Nome: _____ N.º _____

Pré-teste/pós-teste

Prolongar um texto, imitá-lo, fingi-lo nosso!



Camilo Castelo Branco

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devo:

- ξ reconhecer marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ expandir um texto narrativo, imitando marcas de estilo do autor.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: individual.

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ⊕ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ⊕ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ⊕ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

5	
10	
15	

20	
25	
30	
35	
40	
45	
50	

55	
60	
65	

Número de palavras que contabilizou: _____

Marcas de estilo utilizadas	Linhas

Nota

<div data-bbox="338 1912 418 1989" data-label="Image"> </div> <div data-bbox="360 1406 427 1733" data-label="Text"> <p>Escola Secundária de Camões 2013/2014</p> </div> <div data-bbox="437 1200 504 1944" data-label="Text"> <p>Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel 11.º ano Turma: L Datas: 03 de fevereiro e 29 de abril de 2014</p> </div> <div data-bbox="520 1406 564 1733" data-label="Section-Header"> <p>Pré-teste /pós-teste - anexo</p> </div> <div data-bbox="587 1406 654 1733" data-label="Text"> <p><i>Amor de Perdição</i> (capítulo VIII), de Camilo Castelo Branco</p> </div> <div data-bbox="676 1151 788 2011" data-label="Text"> <p>Pois eu já lhes fiz saber, leitores, pela boca de mestre João, que o filho do correedor não tinha dinheiro. Agora lhes digo que era em dinheiro que ele cismava, quando Mariana lhe trouxe o caldo rejeitado.</p> </div> <div data-bbox="798 1397 826 1957" data-label="Text"> <p>A meu ver, deviam atribuí-lo estes pensamentos:</p> </div> <div data-bbox="836 1424 865 1957" data-label="Text"> <p>Como pagaria a hospitalidade de João da Cruz?</p> </div> <div data-bbox="874 1442 903 1957" data-label="Text"> <p>Com que agradeceria os desvelos de Mariana?</p> </div> <div data-bbox="912 1164 948 1957" data-label="Text"> <p>Se Teresa fugisse, com que recursos proveria à subsistência de ambos?</p> </div> <div data-bbox="954 1151 1066 2011" data-label="Text"> <p>Ora, Simão Botelho saíra de Coimbra com a sua mesada, que não era grande, e quase lha absorvera o aluguel da cavalgadura, e a gorjeta generosa que dera ao arriero, a quem devia o conhecimento do prestante ferrador.</p> </div> <div data-bbox="1075 1151 1142 2011" data-label="Text"> <p>As relíquias desse dinheiro dera-as ele à portadora da carta naquele dia. Má situação!</p> </div> <div data-bbox="1152 1151 1264 2011" data-label="Text"> <p>Lembrou-se de escrever à mãe. Que lhe diria ele? Como explicaria a sua residência naquela casa? Deste modo não iria ele dar indícios da morte misteriosa dos dois criados de Baltasar Coutinho?</p> </div> <div data-bbox="1273 1151 1385 2011" data-label="Text"> <p>Além de que, sobejamente sabia ele que sua mãe o não amava; e, a mandar-lhe algum dinheiro em segredo, seria escassamente o necessário para a jornada até Coimbra. Pésima situação!</p> </div>	<div data-bbox="360 232 430 1093" data-label="Text"> <p>Cansado de pensar, favoreceu-o a providência dos infelizes com um sono profundo.</p> </div> <div data-bbox="440 232 746 1093" data-label="Text"> <p>E Mariana entrara pé ante pé na sala, e, ouvindo-lhe a respiração alta, aventurou-se a entrar na alcova. Lançou-lhe um lenço de casa sobre o rosto, em roda do qual zumbia um enxame de moscas. Viu a carteira sobre uma banqueta que adornava o quarto, pegou nela, e saiu pé ante pé. Abriu a carteira, viu papéis, que não soube ler, e num dos repartimentos duas moedas de seis vinténs. Foi restituir a carteira ao seu lugar, e tomou dum cabide as calças, colete e jaqueta à espanhola, do hóspede. Examinou os bolsos e não encontrou um ceitil.</p> </div> <div data-bbox="756 232 948 1093" data-label="Text"> <p>Retirou-se para um canto escuro do sobrado, e meditou. Esteve meia hora assim, e meditava angustiada a nobre rapariga. Depois ergueu-se de golpe, e conversou longo tempo com o pai. João da Cruz escutou-a, contrariou-a, mas ia de vencida sempre pelas réplicas da filha, até que, afinal, disse:</p> </div> <div data-bbox="954 232 1066 1093" data-label="Text"> <p>– Farei o que dizes, Mariana. Dá-me cá o teu dinheiro, que não vou agora levantar a pedra da lareira para bulir no caixote dos quatrocentos mil réis. Tanto faz um como o outro; teu é ele todo.</p> </div> <div data-bbox="1075 232 1187 1093" data-label="Text"> <p>Mariana deu-se pressa em ir à arca, donde tirou uma bolsa de linho com dinheiro em prata, e alguns cordões, anéis e arrecadas. Guardou o seu oiro numa boceta, e deu a bolsa ao pai.</p> </div> <div data-bbox="1193 232 1260 1093" data-label="Text"> <p>João da Cruz aparelhou a égua, e saiu. Mariana foi para a sala do doente.</p> </div> <div data-bbox="1270 846 1299 1039" data-label="Text"> <p>Acordou Simão.</p> </div> <div data-bbox="1308 232 1385 1093" data-label="Text"> <p>– Não sabe?! – exclamou ela com semblante entre alegre e assustado, perfeitamente contrafeito.</p> </div>
--	---

– Que é, Mariana?

– Sua mãezinha sabe que Vossa Senhoria aqui está.

– Sabe?! Isso é impossível! Quem lho disse?

– Não sei; o que sei é que ela mandou chamar meu pai.

– Isso espanta-me!... E não me escreveu?

– Não, senhor!... Agora me lembro que talvez ela soubesse que o senhor aqui esteve, e cuide que já não está, e por isso lhe não escreveu... Poderá ser?

– Poderá; mas quem lho diria? Se isto se sabe, então podem suspeitar da morte dos homens.

– Pode ser que não; e, ainda que desconfiem, não há testemunhas. O pai disse que não tinha medo nenhum. O que for soará. Não esteja agora a cismar nisto... Vou-lhe buscar o caldinho, sim?

– Vá, se quer, Mariana. O céu deparou-me em si a amizade de uma irmã.

Não achou a moça na sua alegre alma palavras em resposta à doçura que o rosto do mancebo exprimia.

Veio com o «caldinho» – diminutivo que a retórica duma linguagem meiga sanciona; mas contra o qual protestava a larga e funda malga branca, ao lado da travessa com meia galinha loira de gorda.

– Tanta coisa! – exclamou, sorrindo, Simão.

– Coma o que puder – disse ela corando. – Eu bem sei que os senhores da cidade não comem em malgas tamanhas, mas eu não tinha outra mais pequena; e coma sem nojo, que esta malga nunca serviu, que a fui buscar à loja, por pensar que Vossa Senhoria não quisera ontem comer por se atrigar da outra.

– Não, Mariana, não seja injusta, eu não comi ontem pela mesma razão por que não como agora: não tinha nem tenho vontade.

– Mas coma por eu lhe pedir... Perdoo o meu atrevimento... Faça de conta que é uma sua irmã que lhe pede. Ainda agora me disse...

– Que o Céu me dava em si a amizade duma irmã...

– Pois aí está...

Simão achou tão necessário à sua conservação o sacrifício, como ao contentamento da carinhosa Mariana. Passou-lhe na mente, sem sombra de vaidade, a conjectura de que era amado daquela doce criatura. Entre si dizia que seria uma crueza mostrar-se conhecedor de tal afeição, quando não tinha alma para lhe premiar, nem para lhe mentir. Assim mesmo, bem longe de se afligir, lisonjeavam-no os desvelos da gentil moça. Ninguém sente em si o peso do amor que se inspira e não comparte. Nas máximas aflições, nas derradeiras horas do coração e da vida, é grato ainda sentir-se amado quem já não pode achar no amor diversão das penas, nem soldar o último fio que se está partindo. Orgulho ou insaciabilidade do coração humano, seja o que for, no amor que nos dão é que nós graduamos o que valemos em nossa consciência.

Não desprazia, portanto, o amor de Mariana ao amante apaixonado de Teresa. Isto será culpa no severo tribunal das minhas leitoras; mas, se me deixam ter opinião, a culpa de Simão Botelho está na fraca natureza, que é toda galas no céu, no mar e na terra, e toda incoerências, absurdezas e vícios no homem, que se aclamou a si próprio rei da criação, e nesta boa-fé dinástica vai vivendo e morrendo.

CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Porto: Edições Caixotim, pp. 177-180.



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 21 de fevereiro de 2014



Nome: _____ N.º _____

É possível a escrita imitativa?

Atividades de escuta



Almeida Garrett

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de:

- ξ extrair informações específicas a partir de uma exposição oral;
- ξ participar em tópicos de discussão a partir de ideias-chave.

Tempo: 45 minutos.

Modalidade de trabalho: individual e grande grupo.

Pré-escuta (grande grupo)

1. Vai assistir, nesta aula, a uma exposição oral feita pelo seu professor intitulada «É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos». Que expectativas suscita em si um título como este? É capaz de antecipar o seu conteúdo?

Escuta seletiva (individual)

⇒ Considere agora a apresentação, prestando muita atenção tanto aos diapositivos como às explicações que lhe serão proporcionadas oralmente. Em simultâneo, deve tomar todas as anotações necessárias, de acordo com as instruções fornecidas de seguida.

1. A presente exposição procura:

- a) levar-nos a acreditar que, para Garrett, a imitação era algo impraticável. ☐
- b) provar que Garrett era um exímio imitador dos seus contemporâneos. ☐
- c) mostrar como podemos ser mais bem sucedidos na escrita por imitação. ☐
- d) apresentar as desvantagens do recurso à imitação nas aulas de Literatura. ☐

2. Quais as partes fundamentais em que se estrutura a apresentação?

I.	
II.	
III.	

3. Faça um levantamento dos quatro importantes conselhos dados no decurso da mesma.

1.º conselho:

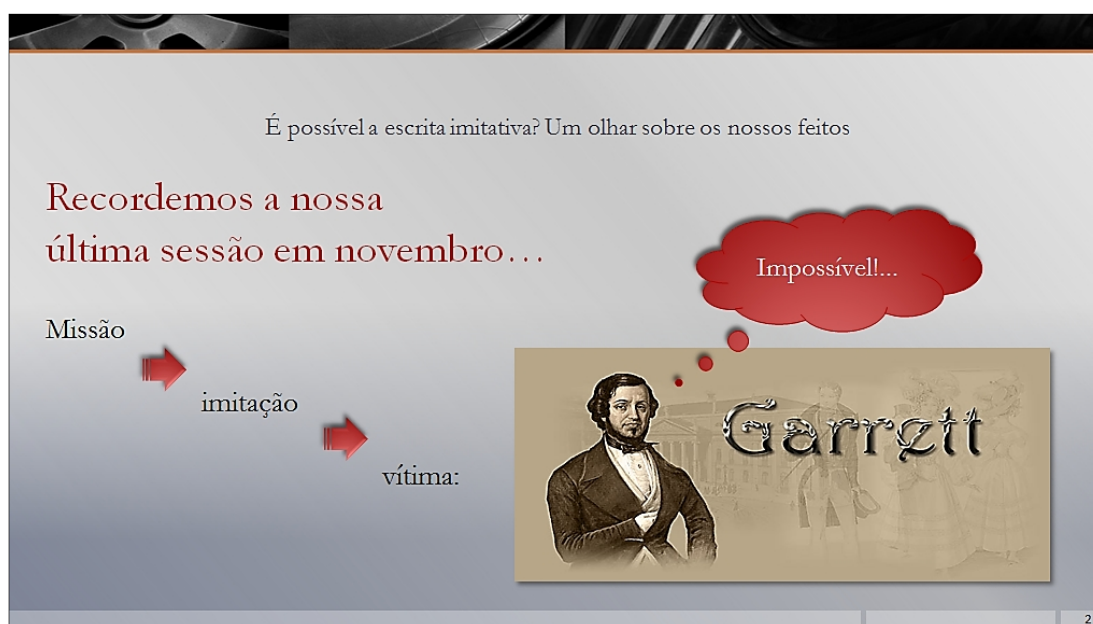
2.º conselho:

3.º conselho:

4.º conselho:

Pós-escuta (grande grupo)

1. Para terminar, indique de que forma acredita ter sido útil esta exposição oral numa tomada de consciência relativamente às dificuldades intrínsecas à escrita por imitação.



É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Recordemos a nossa
última sessão em novembro...

- 21 alunos acederam ao desafio;

 10 textos por imitação.

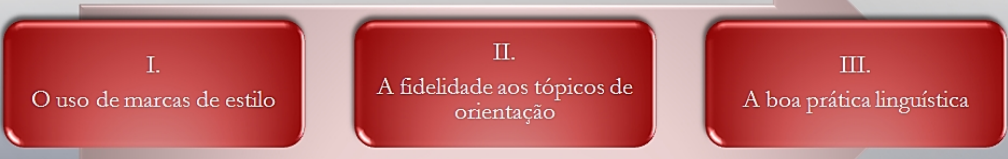


3

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

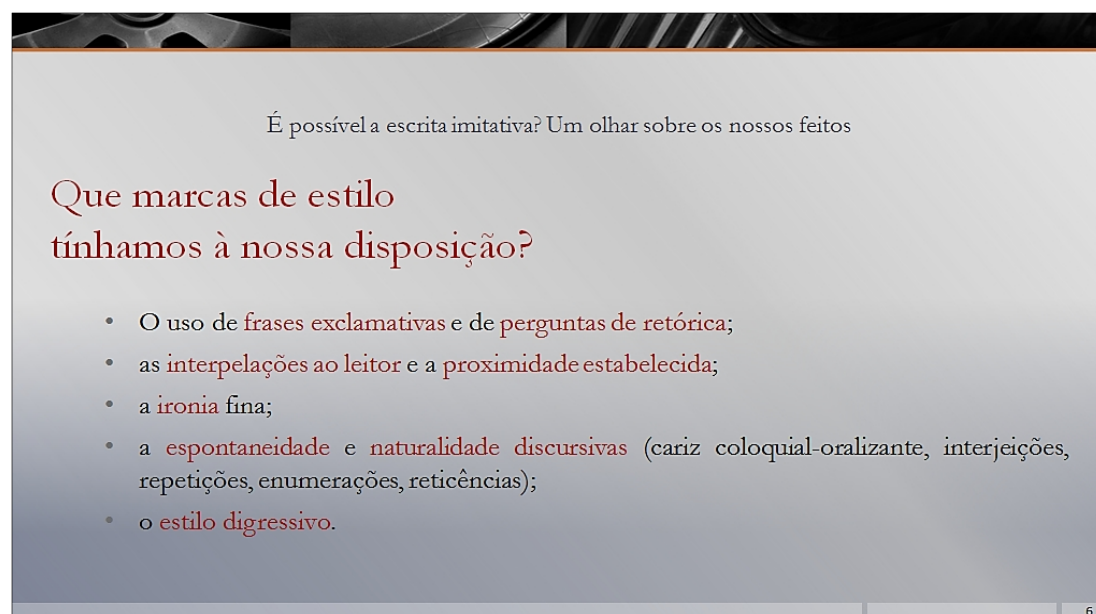
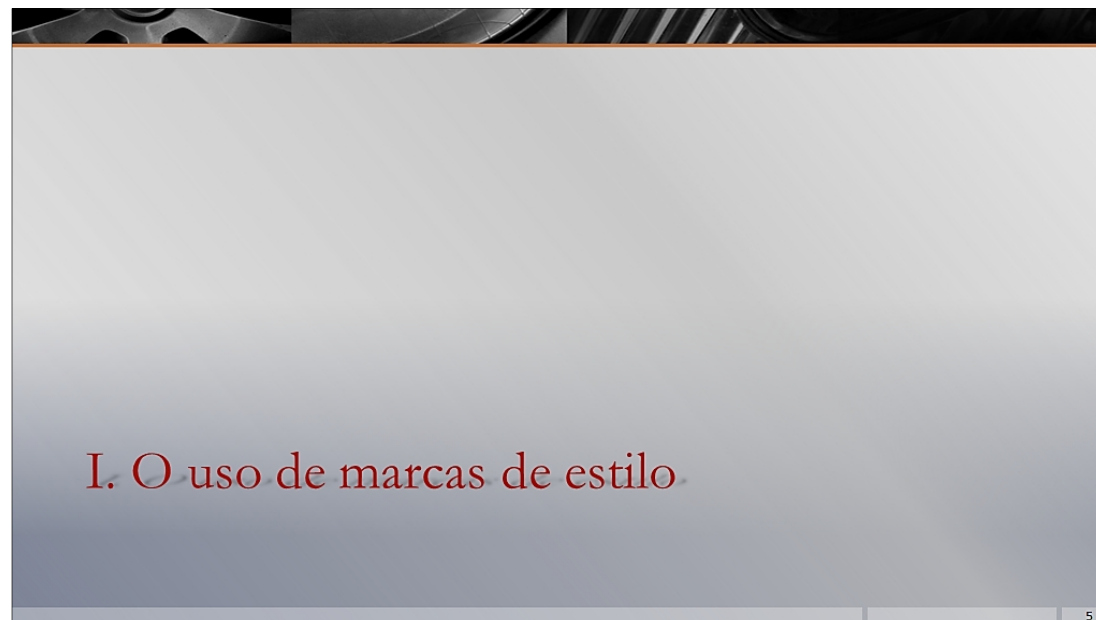
Foi tudo perfeito?

Não... Por isso, vamos refletir um pouco acerca do nosso trabalho.



- I.
O uso de marcas de estilo
- II.
A fidelidade aos tópicos de orientação
- III.
A boa prática linguística

4



É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

No entanto, nem todos indicaram,
explicitamente, as marcas de estilo utilizadas...

- 4 indicaram;
- 6 não indicaram.

Consequências:

- dificuldade na identificação das marcas;
- repercussão no nível de desempenho.

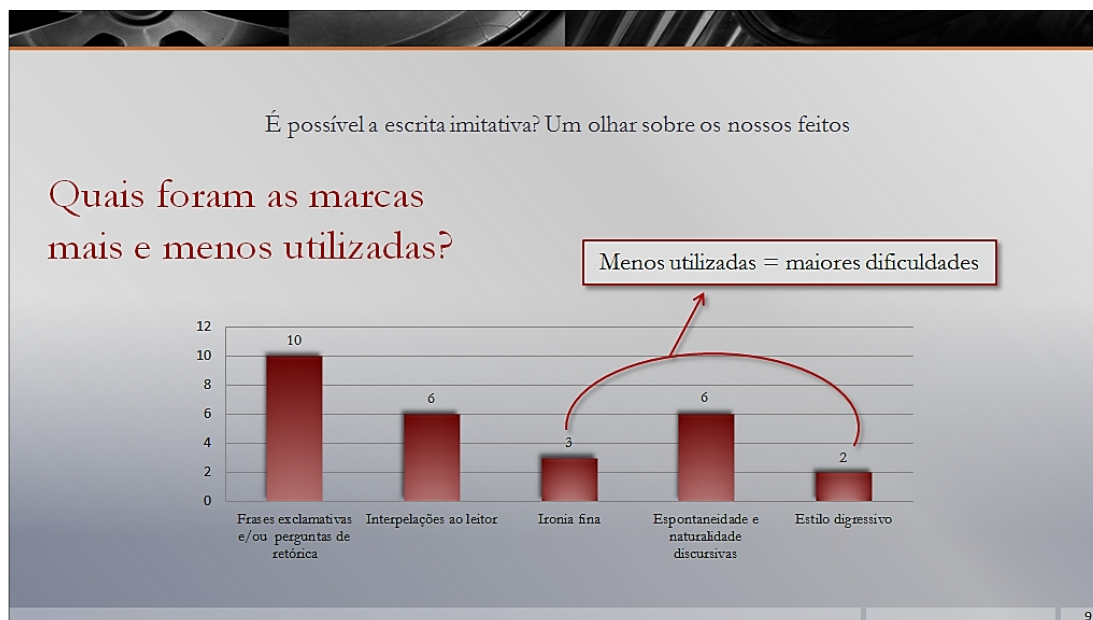
7

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

1.º conselho:

- indique sempre, de forma explícita, as marcas de estilo que utilizar.

8



É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Vejamos os casos seguintes, ambos apresentados como ironia:

« (...) dada, também, a imensa suavidade do teu pelo e a agradável essência que dele emana! » ☒ → É ironia!

« (...) vejo-me a caminho do Cartaxo com uma mula que de rápida nada tem. » ☐ → Não é ironia!

10

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

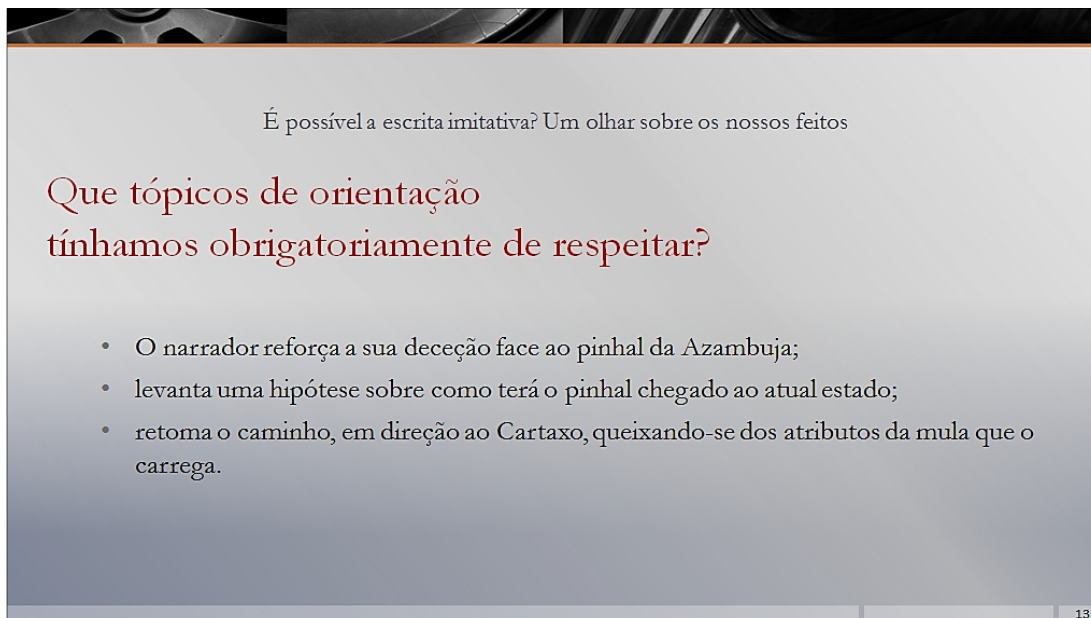
2.º conselho:

- jogue pelo seguro: utilize as marcas de estilo com que se sentir mais confortável.

11

II. A fidelidade aos tópicos de orientação

12

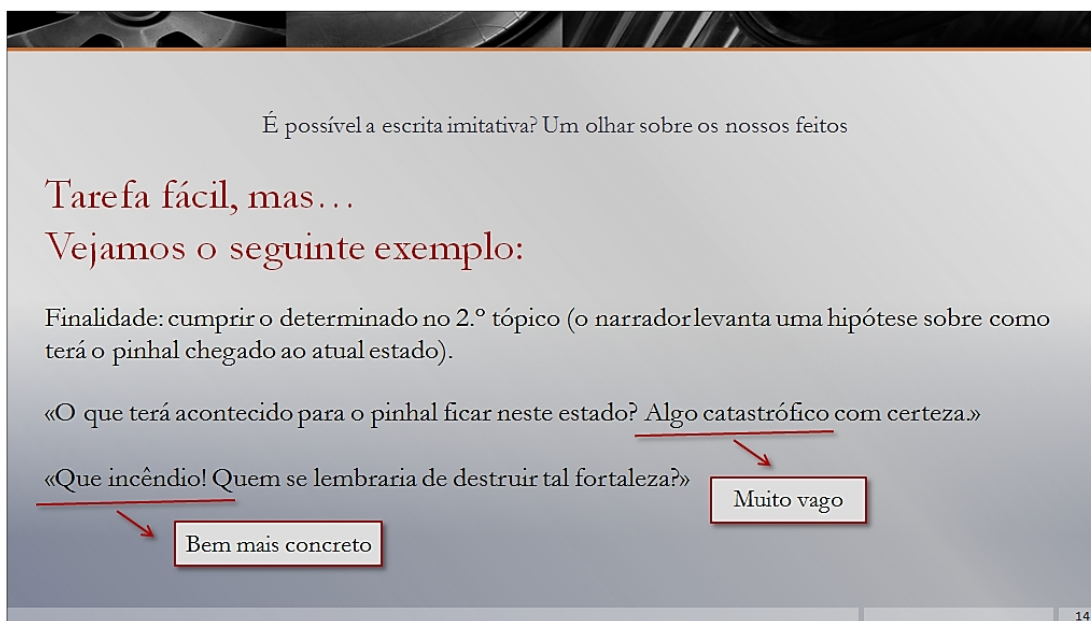


É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Que tópicos de orientação tínhamos obrigatoriamente de respeitar?

- O narrador reforça a sua decepção face ao pinhal da Azambuja;
- levanta uma hipótese sobre como terá o pinhal chegado ao atual estado;
- retoma o caminho, em direção ao Cartaxo, queixando-se dos atributos da mula que o carrega.

13



É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Tarefa fácil, mas...

Vejamos o seguinte exemplo:

Finalidade: cumprir o determinado no 2.º tópico (o narrador levanta uma hipótese sobre como terá o pinhal chegado ao atual estado).

«O que terá acontecido para o pinhal ficar neste estado? Algo catastrófico com certeza.»

«Que incêndio! Quem se lembraria de destruir tal fortaleza?»

Bem mais concreto

Muito vago

14

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

3.º conselho:

- respeite clara e objetivamente os tópicos de orientação dados.

15

III. A boa prática linguística

16

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Que dizer das boas práticas linguísticas?

Na construção de um bom texto, devemos estimar, entre outros, os seguintes aspetos:

- evitar erros ortográficos;
- usar uma pontuação adequada;
- dar muita atenção à sintaxe.

17

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Debrucemo-nos, por isso, sobre alguns erros a evitar:

magnificiência ✗	→	magnificência ✓	árvores ✗	→	árvores ✓
talvés ✗	→	talvez ✓	dificil ✗	→	difícil ✓
atromentar ✗	→	atormentar ✓	possivel ✗	→	possível ✓
concereteza ✗	→	com certeza ✓	cartaxo ✗	→	Cartaxo ✓
			pêlo ✗	→	pelo ✓

18

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Mais uns quantos,
agora no respeitante à pontuação...

«Oh! **S**im, talvez seja isso, amigo leitor.» ✓

«Minha mula velha e cansada, **l**eva-me daqui.» ✓

«E, **n**este preciso momento, **l**embro-me da decepção que senti.» ✓

«Talvez a alma feroz e selvagem que outrora aqui habitava, ~~tenha~~ sido levada pelo tempo.» ✓

19

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

E, por último, mais três que
não deverão ser desconsiderados...

« (...) isto é, se ainda tiveres patas para isso, pois estás com duas malas que mal ~~as~~ consegues acartar.» ✓

«Vem um homem a caminho, ao encontro da bestial selva (...), e ~~depara-me~~ ^{depara-se} com isto?» ✓

« (...) como ~~pode~~ ^{podem} tais histórias ~~sair~~ ^{sair} de lá?» ✓

20

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

4.º conselho:

- esmere-se num correto uso da língua: o seu imitando agradece.

21

É possível a escrita imitativa? Um olhar sobre os nossos feitos

Recapitulando...

Das próximas vezes, não se esqueça de:

- indicar, de forma explícita, as marcas de estilo que tiver utilizado;
- utilizar as marcas de estilo com que se sentir realmente confortável;
- respeitar clara e objetivamente os tópicos de orientação dados;
- empenhar-se num correto uso da língua portuguesa.

Bom trabalho!

22



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 28 de fevereiro de 2014

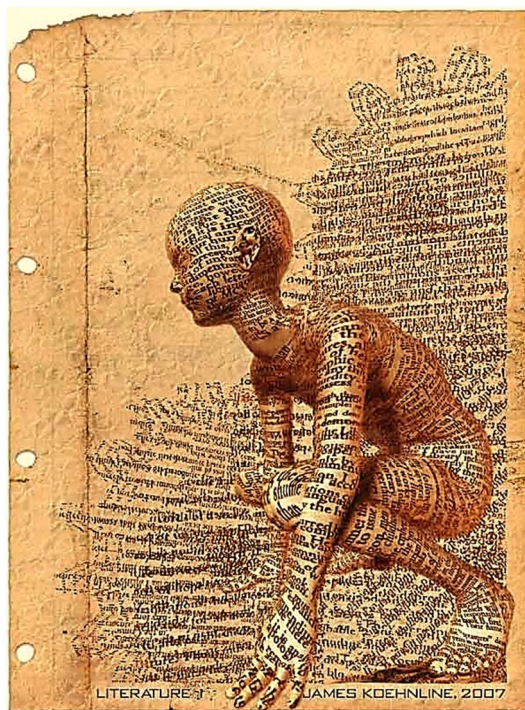


Nome: _____ N.º _____

GRUPO 1

FL (n.º 8), IL (n.º 11),
MP (n.º 13) e MV (n.º 14)

Para uma fusão com as palavras – Parte I



Literature (2007) – James Koehnline

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devemos:

- ξ definir duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ planificar uma apresentação oral, expondo e fundamentando as marcas apreendidas.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: em grupo.

⇒ Leia os textos reproduzidos no documento em anexo e cumpra depois as instruções que lhe são dadas de seguida:

1. Em primeiro lugar, elabore, juntamente com os seus colegas de grupo, um esboço onde exponha e explique duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Repare que, na definição dessas marcas de estilo, deve privilegiar, essencialmente, os textos que acabou de ler e cingir-se aos seguintes tópicos-alvo:

⊕ justificar os propósitos subjacentes no diálogo mantido com o leitor;

⊕ explicar a relevância dada à verdade, à naturalidade e à fidelidade.

2. Depois, centrando-se nos tópicos e sem se esquecer de os relacionar (caso seja possível), procure esquematizar a informação e elaborar uma apresentação em *PowerPoint®* corretamente estruturada, objetiva e económica (máximo de 4-5 diapositivos).

3. Por último, prepare uma exposição oral (5-7 minutos) para o trabalho realizado. Esta exposição far-se-á mediante um porta-voz, eleito entre todos os membros do grupo, e deverá contemplar: uma entoação e um volume adequados; uma dicção nítida e articulada; um ritmo e uma velocidade apropriados; todas as pausas consideradas pertinentes; uma expressividade adequada aos conteúdos expressos.



Fotograma de *Amor de Perdição* (1978) – Manoel de Oliveira



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano Turma: L Data: 28 de fevereiro de 2014

GRUPO 1 - anexo

Texto 1 - *Amor de Perdição* (Introdução)

Folheando os livros de antigos assentamentos, no cartório das cadeias da Relação do Porto, li, no das entradas dos presos desde 1803 a 1805, a folhas 232, o seguinte:

Simão António Botelho, que assim disse chamar-se, ser solteiro, e estudante na Universidade de Coimbra, natural da cidade de Lisboa, e assistente na ocasião de sua prisão na cidade de Viseu, idade de dezoito anos, filho de Domingos José Correia Botelho e de D. Rita Preciosa Caldeirão Castelo Branco; estatura ordinária, cara redonda, olhos castanhos, cabelo e barba preta, vestido com jaqueta de baetão azul, colete de fustão pintado e calça de pano pedrês. E fez este assento, que assinei – Filipe Moreira Dias.

À margem esquerda deste assento está escrito:

Foi para a Índia em 17 de março de 1807.

Não seria fiar demasiadamente na sensibilidade do leitor, se cuido que o degredo de um moço de dezoito anos lhe há de fazer dó.

Dezoito anos! O arrebol dourado e escarlate da manhã da vida! As louçanias do coração que ainda não sonha em frutos, e todo se embalsama no perfume das flores! Dezoito anos! O amor daquela idade! A passagem do

seio da família, dos braços de mãe, dos beijos das irmãs para as carícias mais doces da virgem, que se lhe abre ao lado como flor da mesma sação e dos mesmos aromas, e à mesma hora da vida! Dezoito anos!... E degredado da pátria, do amor e da família! Nunca mais o céu de Portugal, nem liberdade, nem irmãos, nem mãe, nem reabilitação, nem dignidade, nem um amigo!... É triste!

O leitor decerto se compungia; e a leitora, se lhe dissessem em menos de uma linha a história daqueles dezoito anos, choraria!

Amou, perdeu-se, e morreu amando.

É a história. E história assim poderá ouvi-la a olhos enxutos a mulher, a criatura mais bem formada das branduras da piedade, a que por vezes traz consigo do céu um reflexo da divina misericórdia; essa, a minha leitora, a carinhosa amiga de todos os infelizes, não choraria se lhe dissessem que o pobre moço perdera honra, reabilitação, pátria, liberdade, irmãs, mãe, vida, tudo, por amor da primeira mulher que o despertou do seu dormir de inocentes desejos?!

Chorava, chorava! Assim eu lhe soubesse dizer o doloroso sobressalto que me causaram aquelas linhas, de propósito procuradas, e lidas com amargura e respeito e, ao mesmo tempo, ódio. Ódio, sim... A tempo verão se é perdoável o ódio, ou se antes me não fora melhor abrir mão desde já de uma história que me pode acarear enojos dos frios julgadores do coração, e das sentenças que eu aqui lavrar contra a falsa virtude de homens, feitos bárbaros, em nome da sua honra.

CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Porto: Edições Caixotim, pp. 93-94.

Texto 2

Aníbal Pinto de Castro sobre Camilo Castelo Branco:

Desde sempre Camilo se declarara fiel à verdade na construção da diegese e defendera, explícita ou implicitamente, a sua importância, tanto na pintura dos costumes como na identificação emocional dos leitores com as personagens. Já em 1858 afirmava, no capítulo inicial de *Carlota* *Ángela*:

«VERDADE, NATURALIDADE E FIDELIDADE
é a minha divisa, e sê-lo-á enquanto este globo se não reconstruir
à feição do disparate com que uns o alindam e outros o afeiam.»

SILVA, Maximiano de Carvalho e (dir.) & CASTRO, Aníbal Pinto de (est.) (1983).
Amor de Perdição (Camilo Castelo Branco).
Rio de Janeiro/Porto: Real Gabinete Português de Leitura/Lello & Irmão Editores, p. XLIII.



Camilo Castelo Branco



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 28 de fevereiro de 2014

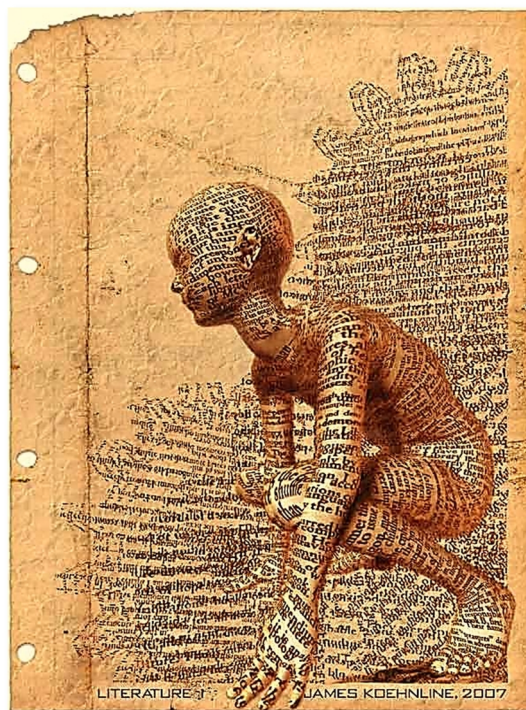


Nome: _____ N.º _____

GRUPO 2

CL (n.º 4), MC (n.º 16),
SD (n.º 21) e SA (n.º 24)

Para uma fusão com as palavras – Parte I



Literature (2007) – James Koehnline

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devemos:

- ξ definir duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ planificar uma apresentação oral, expondo e fundamentando as marcas apreendidas.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: em grupo.

⇒ Leia os textos reproduzidos no documento em anexo e cumpra depois as instruções que lhe são dadas de seguida:

1. Em primeiro lugar, elabore, juntamente com os seus colegas de grupo, um esboço onde exponha e explique duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Repare que, na definição dessas marcas de estilo, deve privilegiar, essencialmente, os textos que acabou de ler e cingir-se aos seguintes tópicos-alvo:

⊕ justificar o significado e a finalidade do uso de perguntas de retórica;

⊕ estar sensível à crítica e à sátira conseguidas por vida de significantes (preste atenção, por exemplo, aos vocábulos apresentados em realce).

2. Depois, centrando-se nos tópicos e sem se esquecer de os relacionar (caso seja possível), procure esquematizar a informação e elaborar uma apresentação em *PowerPoint®* corretamente estruturada, objetiva e económica (máximo de 4-5 diapositivos).

3. Por último, prepare uma exposição oral (5-7 minutos) para o trabalho realizado. Esta exposição far-se-á mediante um porta-voz, eleito entre todos os membros do grupo, e deverá contemplar: uma entoação e um volume adequados; uma dicção nítida e articulada; um ritmo e uma velocidade apropriados; todas as pausas consideradas pertinentes; uma expressividade adequada aos conteúdos expressos.



Fotograma de *Amor de Perdição* (1978) – Manoel de Oliveira



Escola Secundária de Camões
2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel
11.º ano Turma: L Data: 28 de fevereiro de 2014



GRUPO 2 - anexo

Texto 1 - *Amor de Perdição* (capítulo III)

Tadeu interrogou sua filha, e acreditou que foi causa à sanha de Domingos Botelho estarem as duas meninas praticando inocentemente, por trejeitos, em coisas de sua idade. Desculpou o velho a criancice de Teresa, admoestando-a que não voltasse àquela janela.

Esta mansidão do fidalgo, cujo natural era **bravio**, tem a sua explicação no projeto de casar em breve a filha com seu primo Baltasar Coutinho, de Castro Daire, senhor de casa, e igualmente nobre da mesma **prosápia**. Cuidava o velho, **presunçoso** conhecedor do coração das mulheres, que a **brandura** seria o mais seguro expediente para levar a filha ao esquecimento daquele **pueril** amor a Simão. Era máxima sua que o amor, aos quinze anos, carece de consistência para sobreviver a uma ausência de seis meses. Não pensava errado o **fidalgão**, mas o erro existia. As exceções têm sido o ludíbrio dos mais **assissados** pensadores, tanto no especulativo como no experimental. Não era muito que Tadeu

de Albuquerque fosse enganado em coisas de amor e coração de mulher, cujas variantes são tantas e tão caprichosas, que eu não sei se alguma máxima pode ser-nos guia, a não ser esta: «Em cada mulher, quatro mulheres incompreensíveis, pensando alternadamente como se hão de desmentir umas às outras». Isto é o mais seguro; mas não é infalível. Aí está Teresa, que parece ser única em si. Dir-se-á que as três da conta, que diz a sentença, não podem coexistir com a quarta aos quinze anos? Também o penso assim, posto que a fixidez, a constância daquele amor, funda-se em causa independente do coração: é porque Teresa não vai à sociedade, não tem um altar em cada noite na sala, não provou o incenso de outros galãs, nem teve ainda uma hora de comparar a imagem amada, desluzida pela ausência, com a imagem amante, amor nos olhos que a fitam, e amor nas palavras que a convencem de que há um coração para cada homem, e uma só mocidade para cada mulher. Quem me diz a mim que Teresa teria em si as quatro mulheres da máxima, se o vapor de quatro incensórios lhe **estonteasse** o espírito? Não é fácil, nem preciso decidir. E vamos ao conto.

CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Porto: Edições Caixotim, pp. 115-116.

Texto 2

Aníbal Pinto de Castro sobre Camilo Castelo Branco:

Camilo sabe contar, e a facilidade com que conta caracteriza naturalmente o discurso dos seus narradores e das suas personagens. (...) E sempre que, no registo das suas perspetivas, julga conveniente acerrar a crítica ou vibrar a sátira, logo encontra, a nível do signficante, as notas adequadas, muitas vezes obtidas pela percussão das cordas da ironia ou do sarcasmo.

Os fundamentos essenciais desta capacidade são o perfeito domínio da semântica, no plano da denotação como no da poética, e o não menos acabado conhecimento da sintaxe.

SILVA, Maximiano de Carvalho e (dir.) & CASTRO, Aníbal Pinto de (est.) (1983).

Amor da Perdição (Camilo Castelo Branco).

Rio de Janeiro/Porto: Real Gabinete Português de Leitura/Lello & Irmão Editores, p. LXXV.



Camilo Castelo Branco



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 28 de fevereiro de 2014

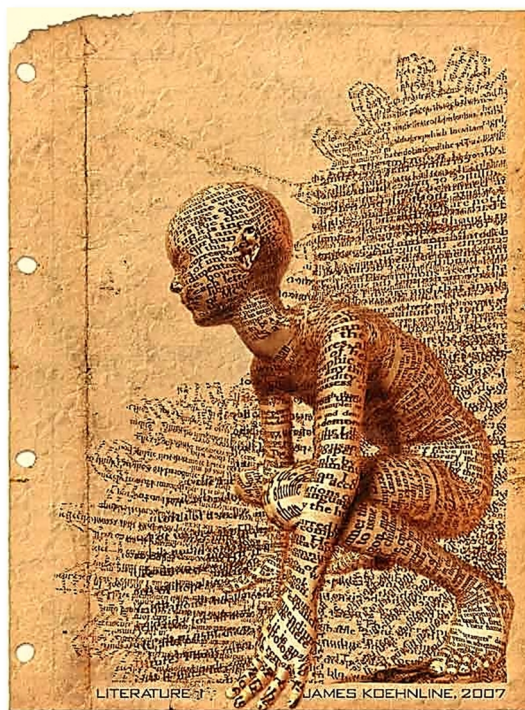


Nome: _____ N.º _____

GRUPO 3

AR (n.º 2), IC (n.º 9),
NS (n.º 17) e MG (n.º 19)

Para uma fusão com as palavras – Parte I



Literature (2007) – James Koehnline

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devemos:

- ξ definir duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ planificar uma apresentação oral, expondo e fundamentando as marcas apreendidas.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: em grupo.

⇒ Leia os textos reproduzidos no documento em anexo e cumpra depois as instruções que lhe são dadas de seguida:

1. Em primeiro lugar, elabore, juntamente com os seus colegas de grupo, um esboço onde exponha e explique duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Repare que, na definição dessas marcas de estilo, deve privilegiar, essencialmente, os textos que acabou de ler e cingir-se aos seguintes tópicos-alvo:

- ⊕ assinalar a existência de frases e de parágrafos curtos, sem digressões ou excursos significativos;
- ⊕ reconhecer o uso, no discurso do narrador, de expressões e vocábulos próprios do trato quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular (preste atenção, por exemplo, às ocorrências apresentadas em realce).

2. Depois, centrando-se nos tópicos e sem se esquecer de os relacionar (caso seja possível), procure esquematizar a informação e elaborar uma apresentação em *PowerPoint®* corretamente estruturada, objetiva e económica (máximo de 4-5 diapositivos).

3. Por último, prepare uma exposição oral (5-7 minutos) para o trabalho realizado. Esta exposição far-se-á mediante um porta-voz, eleito entre todos os membros do grupo, e deverá contemplar: uma entoação e um volume adequados; uma dicção nítida e articulada; um ritmo e uma velocidade apropriados; todas as pausas consideradas pertinentes; uma expressividade adequada aos conteúdos expressos.



Fotograma de *Amor de Perdição* (1978) – Manoel de Oliveira



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa

Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano Turma: L Data: 28 de fevereiro de 2014



GRUPO 3 - anexo

Texto 1 - *Amor de Perdição* (capítulo II)

Perdido o ano letivo, foi para Visu Simão. O corregedor repeliu-o da sua presença com ameaças de o expulsar de casa. A mãe, mais levada do dever que do coração, intercedeu pelo filho e conseguiu sentá-lo à mesa comum.

No espaço de três meses fez-se maravilhosa mudança nos costumes de Simão. As companhias da ralé desprezou-as. Saía de casa raras vezes, ou só, ou com a irmã mais nova, sua predileta. O campo, as árvores e os sítios mais sombrios e ermos eram o seu recreio. Nas doces noites de estio demorava-se por fora até ao repontar da alva. Aqueles que assim o viam admiravam-lhe o ar cismador e o recolhimento que o sequestrava da vida vulgar. Em casa encerrava-se no seu quarto, e saía quando o chamavam para a mesa.

D. Rita pasmava da transfiguração, e o marido, bem convencido dela, ao fim de cinco meses, consentiu que seu filho lhe dirigisse a palavra.

Simão Botelho amava. Aí está uma palavra única, explicando o que parecia absurda reforma aos dezassete anos.

Amava Simão uma sua vizinha, menina de quinze anos, rica herdeira, regularmente bonita e bem-nascida. Da janela de seu quarto é que ele a vira pela primeira vez, para amá-la sempre. Não ficara ela incólume da ferida que fizera no coração do vizinho: amou-o também, e com mais serenidade que a usual nos seus anos.

Os poetas cansam-nos a paciência a falarem do amor da mulher aos quinze anos, como paixão perigosa, única e inflexível. Alguns prosadores de romances dizem o mesmo. Enganam-se ambos. O amor dos quinze anos é uma brincadeira; é a última manifestação do amor às bonecas; é a tentativa da avezinha que ensaia o voo fora do ninho, sempre com os olhos fitos na ave-mãe, que a está da fronde próxima chamando: tanto sabe a primeira o que é amar muito, como a segunda o que é voar para longe.

Teresa de Albuquerque devia ser, porventura, uma exceção no seu amor.

O magistrado e sua família eram odiosos ao pai de Teresa, por motivo de litígios, em que Domingos Botelho lhe deu sentenças contra. Afora isso, ainda no ano anterior dois criados de Tadeu de Albuquerque tinham sido feridos na celebrada pancadaria da fonte. É, pois, evidente que o amor de Teresa, declinando de si o dever de obtemperar e sacrificar-se ao justo azedume de seu pai, era verdadeiro e forte.

CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Porto: Edições Caixotim, pp. 107-109.

Texto 2

Aníbal Pinto de Castro sobre Camilo Castelo Branco:

Não será (...) descabido deixar aqui algumas rápidas considerações sobre ele [o estilo camiliano].

Em primeiro lugar para lembrar a correntia ductilidade da expressão. (...)

Os fundamentos essenciais desta capacidade são o perfeito domínio da semântica, no plano da denotação como no da poética, e o não menos acabado conhecimento da sintaxe. Pelo primeiro pode manejar com excelente perícia um vocabulário escolhido pela sua expressividade, pela sua propriedade e pelo seu vernaculismo. Pelo segundo, pode organizar a frase com integral clareza sem prejudicar a riqueza do sentido, sem esquecer, para além destes valores, uma dúctil eurritmia ou, quando necessário, uma vibrante exaltação.

SILVA, Maximiano de Carvalho e (dir.) & CASTRO, Aníbal Pinto de (est.) (1983).

Amor de Perdição (Camilo Castelo Branco).

Rio de Janeiro/Porto: Real Gabinete Português de Leitura/Lello & Irmão Editores, p. LXXV.



Camilo Castelo Branco com Ana e Manuel Plácido



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 28 de fevereiro de 2014

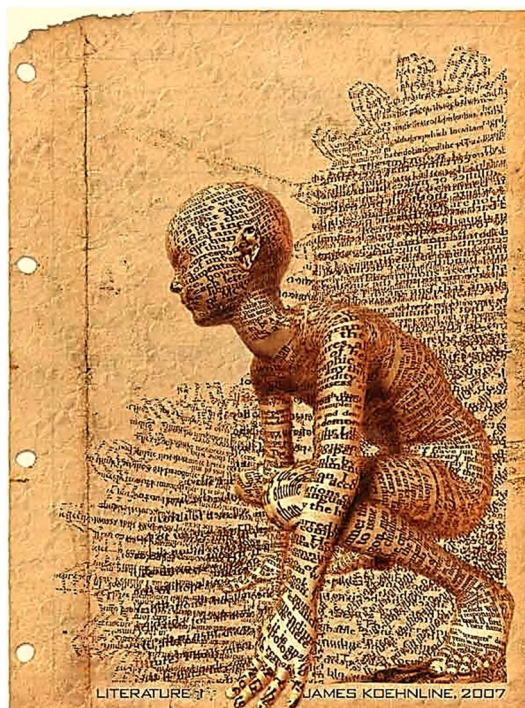


Nome: _____ N.º _____

GRUPO 4

DG (n.º 7), IF (n.º 10),
LC (n.º 12) e SP (n.º 23)

Para uma fusão com as palavras – Parte I



Literature (2007) – James Koehnline

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devemos:

- ξ definir duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ planificar uma apresentação oral, expondo e fundamentando as marcas apreendidas.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: em grupo.

⇒ Leia os textos reproduzidos no documento em anexo e cumpra depois as instruções que lhe são dadas de seguida:

1. Em primeiro lugar, elabore, juntamente com os seus colegas de grupo, um esboço onde exponha e explique duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Repare que, na definição dessas marcas de estilo, deve privilegiar, essencialmente, os textos que acabou de ler e cingir-se aos seguintes tópicos-alvo:

- ⊕ justificar a presença frequente dos diálogos na novela;
- ⊕ reconhecer a adequação desses diálogos a diferentes formas de ser e a diferentes registos linguísticos (por exemplo, linguagem campesina, lírico-romântica, arcaizante).

2. Depois, centrando-se nos tópicos e sem se esquecer de os relacionar (caso seja possível), procure esquematizar a informação e elaborar uma apresentação em *PowerPoint®* corretamente estruturada, objetiva e económica (máximo de 4-5 diapositivos).

3. Por último, prepare uma exposição oral (5-7 minutos) para o trabalho realizado. Esta exposição far-se-á mediante um porta-voz, eleito entre todos os membros do grupo, e deverá contemplar: uma entoação e um volume adequados; uma dicção nítida e articulada; um ritmo e uma velocidade apropriados; todas as pausas consideradas pertinentes; uma expressividade adequada aos conteúdos expressos.



Fotograma de *Amor de Perdição* (1978) – Manoel de Oliveira



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano Turma: L Data: 28 de fevereiro de 2014

U
LISBOA
UNIVERSITY

GRUPO 4 - anexo

Texto 1 - *Amor de Perdição* (capítulo VIII)

Mariana, a filha de João da Cruz, quando viu seu pai pensar a chaga do braço de Simão, perdeu os sentidos. O ferrador riu estrondosamente da fraqueza da moça, e o académico achou estranha sensibilidade em mulher afeita a curar as feidas com que seu pai vinha laureado de todas as feiras e romarias.

– Não há ainda um ano que me fizeram três buracos na cabeça, quando eu fui à Senhora dos Remédios, a Lamego, e foi ela que me tosquiou e rapou o casco à navalha – disse o ferrador. – Pelo que vejo, o sangue do fidalgo deu volta ao estômago da rapariga!... Estamos bem aviados! Eu tenho cá a minha vida, e queria que ela fosse a enfermeira do meu doente... És, ou não és, rapariga? – disse ele à filha, quando ela abriu os olhos, com semblante de envergonhada da sua fraqueza.

– Serei com muito gosto, se o pai quiser.

– Pois então, moça, se hás de ir costurar para a varanda, vem aqui para a beira do senhor Simão. Dá-lhe caldos a miúdo, e trata-lhe da ferida; vinagre e mais vinagre, quando ela estiver assim a modo de roixa. Conversa com ele, não o deixes estar a malucar, nem escrever muito, que

não é bom quando se está fraco do miolo. E Vossa Senhoria não tenha aquelas de cerimónia, nem me diga à Mariana – a menina isto, a menina aquilo. É – rapariga, dá cá um caldo; rapariga, lava-me o braço, dá cá as compressas – e nada de políticas. Ela está aqui como sua criada, porque eu já lhe disse que, se não fosse o pai de Vossa Senhoria, já ela há muito tempo que andava por aí às esmolas, ou pior ainda. É verdade que eu podia deixar-lhe uns benzininhos, ganhos ali a suar na bigorna há dez anos, afora uns quatrocentos mil réis que herdei de minha mãe, que Deus haja; mas Vossa Senhoria bem sabe que, se eu fosse à força ou pela barra fora, vinha a justiça, e tomava conta de tudo para as custas.

– Se vossemecê tem uma casinha sofrível – atalhou Simão – pode, querendo, casar a sua filha numa boa casa de lavoiira.

– Assim ela quisesse. Maridos não lhe faltam; até o alferes da casa da Igreja a queria, se eu lhe fizesse doação de tudo, que pouco é, mas ainda vale quatro mil cruzados bons; o caso é que a moça não tem querido casar, e eu, a falar a verdade, sou só e mais ela, e também não tenho grande vontade de ficar sem esta companhia, para quem trabalho como moiro. Se não fosse ela, fidalgo, muita asneira tinha eu feito! Quando vou às feiras ou romarias, se a levo comigo, não bato, nem apanho; indo sozinho, é desordem certa. A rapariga já conhece quando a pinga me sobe ao capacete do alambique; puxa-me pela jaqueta, e por bons modos põe-me fora do arraial. Se alguém me chama para beber mais um quartilho, ela não me deixa ir, e eu acho graça à obediência com que me deixa guiar pela moça, que me pede que não vá por alma da mãe. Eu cá, em ela me pedindo por alma da minha santa mulher, já não sei de que

freguesia sou.

Mariana ouvia o pai, escondendo meio rosto no seu alvíssimo avental de linho. Simão estava-se gozando na simpleza daquele quadro rústico, mas sublime de naturalidade.

João da Cruz foi chamado para ferrar um cavalo, e despediu-se nestes termos:

– Tenho dito, rapariga; aqui te entrego o nosso doente: trata-o como quem é e como se fosse teu irmão ou marido.

O rosto de Mariana acarejou-se quando aquela última palavra saiu, natural como todas, da boca de seu pai.

A moça ficou encostada ao batente da alcova de Simão.

– Não foi nada boa esta praga que lhe caiu em casa, Mariana! – disse o académico. – Fazerem-na enfermeira dum doente, e privarem-na talvez de ir costurar na sua varanda, e conversar com as pessoas que passam...



Camilo Castelo Branco

CASTRO, António Pinto de (pref. e fix. texto) (2006).
Amor de Perdição (Camilo Castelo Branco).
Porto: Edições Caixotim, pp. 169-171.

Texto 2

Maria Isabel Rocheta sobre *Amor de Perdição*:

A narrativa refere linearmente os momentos decisivos da ação, em detrimento da análise de caracteres e ambientes, e daqui decorrem, como notámos, várias caraterísticas:

(...)

– importância do diálogo;

(...)

As cenas constituem, pois, parte fundamental da narrativa. A situação de comunicação é dada a breves traços. Encontramos diálogos de vários tipos, preenchendo várias funções. São diálogos de informação, de expansão sentimental, de confrontação, de decisão. Desempenham muitos uma função diegética, outros uma função de encadeamento, sendo todos eles importantes para a caracterização das personagens, pois, através do desenvolvimento de linguagens diferentes, consegue o narrador integrar nos diálogos diferentes visões do mundo e diferentes sensibilidades.

ROCHETA, Maria Isabel (apr. crít. e sugs. para anal. lit.) (1983).
Amor de Perdição de Camilo Castelo Branco.
Lisboa: Editorial Comunicação, p. 47.



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 28 de fevereiro de 2014

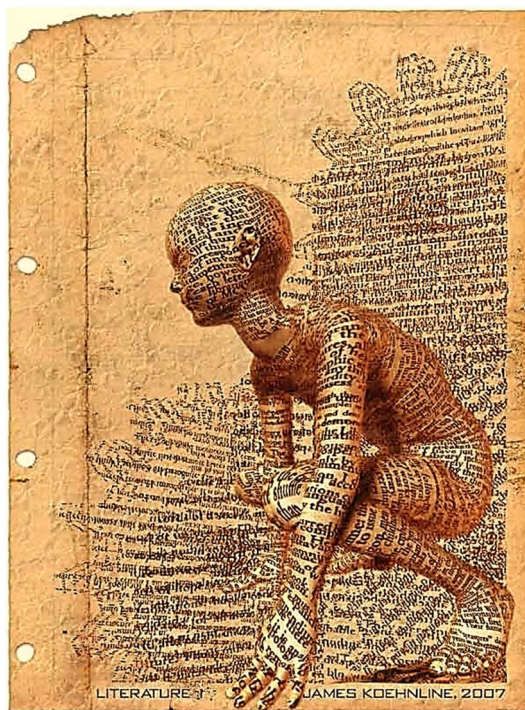


Nome: _____ N.º _____

GRUPO 5

AC (n.º 1), CN (n.º 3), DA (n.º 6),
BV (n.º 15) e RD (n.º 20)

Para uma fusão com as palavras – Parte I



Literature (2007) – James Koehnline

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, devemos:

- ξ definir duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco;
- ξ planificar uma apresentação oral, expondo e fundamentando as marcas apreendidas.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: em grupo.

⇒ Leia os textos reproduzidos no documento em anexo e cumpra depois as instruções que lhe são dadas de seguida:

1. Em primeiro lugar, elabore, juntamente com os seus colegas de grupo, um esboço onde exponha e explique duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Repare que, na definição dessas marcas de estilo, deve privilegiar, essencialmente, os textos que acabou de ler e cingir-se aos seguintes tópicos-alvo:

- ⊕ assinalar o objetivo pretendido por via das mudanças de voz narrativa (por exemplo, através das cartas) ao longo da novela;
- ⊕ verificar o predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo no caso específico das cartas de Simão e Teresa (experimente contabilizar o número de ocorrências e indicar o efeito daí decorrente).

2. Depois, centrando-se nos tópicos e sem se esquecer de os relacionar (caso seja possível), procure esquematizar a informação e elaborar uma apresentação em *PowerPoint®* corretamente estruturada, objetiva e económica (máximo de 4-5 diapositivos).

3. Por último, prepare uma exposição oral (5-7 minutos) para o trabalho realizado. Esta exposição far-se-á mediante um porta-voz, eleito entre todos os membros do grupo, e deverá contemplar: uma entoação e um volume adequados; uma dicção nítida e articulada; um ritmo e uma velocidade apropriados; todas as pausas consideradas pertinentes; uma expressividade adequada aos conteúdos expressos.



Fotograma de *Amor de Perdição* (1978) – Manoel de Oliveira



Escola Secundária de Camões
2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel
11.º ano Turma: L Data: 28 de fevereiro de 2014

GRUPO 5 - anexo

Texto 1 - *Amor de Perdição* (capítulo XIX)

Se por amor ou piedade o condenado aceitasse os ferrolhos três mil seiscentas e cinquenta vezes corridos sobre as suas longas noites solitárias, nem assim Teresa susteria a pedra sepulcral que a vergava de hora a hora.

«Não esperes nada, mártir – escrevia-lhe ele. – A luta com a desgraça é inútil, e eu não posso já lutar. Foi um atroz engano o nosso encontro. Não temos nada neste mundo. Caminhemos ao encontro da morte... Há um segredo que só no sepulcro se sabe. Ver-nos-emos?

Vou. Abomino a pátria, abomino a minha família; todo este solo está aos meus olhos coberto de forcas, e quantos homens falam a minha língua, creio que os ouço vociferar as imprecações do carrasco. Em Portugal, nem a liberdade com a opulência; nem já agora a realização das esperanças que me dava o teu amor, Teresa!

Esquece-te de mim, e adormece no seio do nada. Eu quero morrer, mas não aqui. Apague-se a luz dos meus olhos; mas a luz do céu, quero-a! Quero ver o céu no meu último olhar!

Não me peças que aceite dez anos de prisão. Tu não sabes o que é a liberdade cativa dez anos! Não compreendes a tortura dos meus vinte meses. A voz única que tenho ouvido é a da mulher piedosa que me esmola o pão de cada dia, e a do aguazil que veio dar-me a sarcástica boa-nova de uma graça real, que me comuta o morrer instantâneo da força pelas agonias de dez anos de cárcere.

Salva-te, se podes, Teresa. Renuncia ao prestígio dum grande desgraçado. Se teu pai te chama, vai. Se tem de renascer para ti uma aurora de paz, vive para a felicidade desse dia. E se não, morre, Teresa, que a felicidade é a morte, é o desfazerem-se em pó as fibras laceradas pela dor, é o esquecimento que salva das injúrias a memória dos padecentes.»

As palavras únicas de Teresa, em resposta àquela carta, significativa da turbacção do infeliz, foram estas:

«Morrerei, Simão, morrerrei. Perdoa tu ao meu destino... Perdi-te... Bem sabes que sorte eu queria dar-te... e morro, porque não posso, nem poderei jamais resgatar-te. Se podes, vive; não te peço que morras, Simão; quero que vivas para me chorares. Consolar-te-á o meu espírito... Estou tranquila. Vejo a aurora da paz... Adeus até ao Céu, Simão.»

CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Perdição* (Camilo Castelo Branco). Porto: Edições Caixotim, pp. 278-280.

Texto 2

Aníbal Pinto de Castro sobre Camilo Castelo Branco:

E, no entanto, esse estatuto único [de narrador heterodiegético] não o impediu de, quando quis ou o entendeu necessário, dar ao discurso mais intensa vibração trágica ou lírica, recorrendo ocasionalmente a outro tipo de narradores mais próximos dos acontecimentos narrados, recurso que continha, como é evidente, um poderoso antídoto contra a monotonia inerente à singularidade da voz narrativa.

E é assim que o narrador heterodiegético, sem propriamente se fazer substituir, delega temporária e ocasionalmente as suas funções em D. Rita, transformando-a em narradora homodiegética, quando transcreve a carta em que ela historia os factos ocorridos em casa do corregedor seu pai, logo após a prisão de Simão; e é assim que os protagonistas Simão e Teresa se veem arvorados em narradores autodiegéticos, sempre que, na tradição do romance epistolar de tanta fortuna na ficção da Europa setecentista, o narrador julga oportuno transcrever largos passos da correspondência trocada entre ambos.

CASTRO, Aníbal Pinto de (pref. e fix. texto) (2006). *Amor de Prisão* (Camilo Castelo Branco). Porto: Edições Caixotim, p. 70.



Camilo Castelo Branco



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 07 de março de 2014



Nome: _____ N.º _____

Para uma fusão com as palavras – Parte II

Atividade de escuta seletiva a partir das exposições orais



Panorâmica de uma conferência com exposições orais

Objetivos:

Com a realização deste trabalho, serei capaz de extrair, a partir de diferentes exposições orais, as seguintes informações a respeito de *Amor de Perdição*:

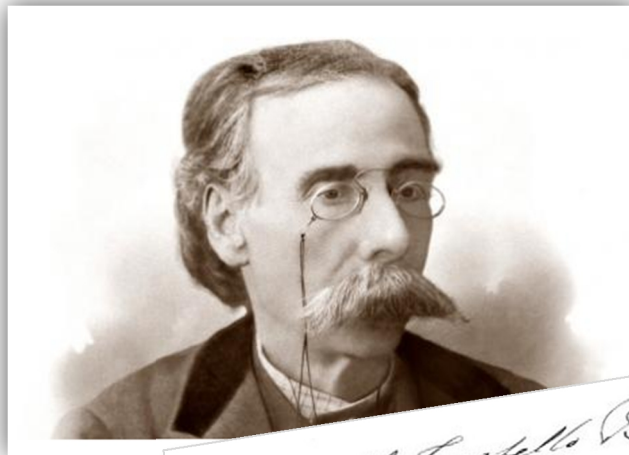
- ξ marcas de estilo definidas por cada um dos grupos de trabalho;
- ξ ideias-chave/exemplos que ilustrem cada uma dessas marcas.

Tempo: 90 minutos.

Modalidade de trabalho: individual.

⇒ Vai assistir, nesta aula, a cinco exposições orais, cada uma delas sobre duas marcas de estilo presentes em *Amor de Perdição*. Durante cada uma dessas exposições, deve tomar notas de acordo com o espaço disponibilizado nesta ficha para o efeito. Caso surjam dúvidas no decorrer de uma apresentação, aguarde até ao final da mesma para colocar as suas questões.

Marcas de estilo em *Amor de Perdição*,
de Camilo Castelo Branco



Camilo Castelo Branco

G

1.ª marca: _____

Ideias-chave/exemplos: _____

R

U

P

2.ª marca: _____

O

Ideias-chave/exemplos: _____

1

G R U P O 2	3. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

	4. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

G R U P O 3	5. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

	6. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

GRUP 4	7. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

	8. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

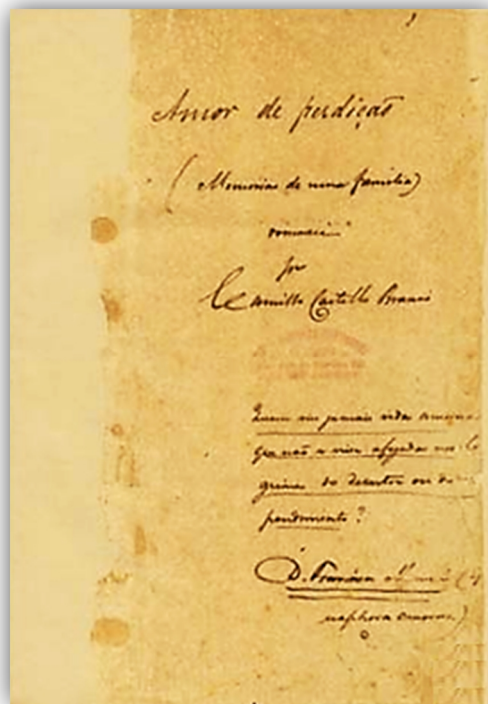
GRUP 5	9. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

	10. ^a marca: _____

	Ideias-chave/exemplos: _____

U
LISBOA
UNIVERSIDADE
DE LISBOA



Leitura silenciosa (individual)

⇒ Considere o seguinte excerto do prefácio escrito por Camilo Castelo Branco para a 2.^a edição do seu *Amor de Perdição*.

Nas *Memórias do Cárcere*, referindo-me ao romance que novamente se imprime, escrevi estas linhas:

«O romance, escrito em seguimento daquele (*O Romance de um Homem Rico*), foi o *Amor de Perdição*. Desde menino, ouvia eu contar a triste história de meu tio paterno Simão António Botelho. Minha tia, irmã dele, solicitada por minha curiosidade, estava sempre pronta a repetir o facto, aligado à sua mocidade. Lembrou-me naturalmente na cadeia muitas vezes meu tio, que ali devera estar inscrito no Livro das entradas no cárcere e das saídas para o degredo. Folheei os livros desde os de 1800, e achei a notícia com pouca fadiga e alvoroços de contentamento, como se em minha alçada estivesse adornar-lhe a memória, como recompensa das suas trágicas e afrontosas dores em vida tão breve. Sabia eu que em casa de minha irmã estavam acantoados uns maços de papéis antigos, tendentes a esclarecer a nebulosa história de meu tio. Pedi aos contemporâneos, que o conheceram, notícias e miudezas, a fim de entrar de consciência naquele trabalho. Escrevi o romance em quinze dias, os mais atormentados de minha vida. Tão horrorizada tenho deles a memória, que nunca mais abrirei o *Amor de Perdição*, nem lhe passarei a lima sobre os defeitos nas edições futuras, se é que não saiu tolhiço incorrigível da primeira. Não sei se lá digo que meu tio Simão chorava, e menos sei se o leitor chorou com ele. De mim lhe juro que...»

(...)

Este livro, cujo êxito se me antolhava mau, quando eu o ia escrevendo, teve uma receção de primazia sobre todos os seus irmãos. Movia-me à desconfiança o ser ele triste, sem interpolação de risos, sombrio, e rematado por catástrofe de confranger o ânimo dos leitores, que se interessam na boa sorte de uns, e no castigo doutros personagens. Em honra e louvor das pessoas que estimaram o meu livro, confessarei agradavelmente que julguei mal delas. Não aprovo a qualificação; mas a crítica escrita conformou-se com a opinião da maioria que antepõe o *Amor de Perdição* ao *Romance de um Homem Rico* e às *Estrelas Propícias*.

É grande parte neste favorável, embora insustentável juízo, a rapidez das peripécias, a derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo, a ausência de divagações filosóficas, a lhaneza da linguagem e desartifício das locuções. Isto, enquanto a mim, não pode ser um merecimento absoluto. O romance, que não estribar em outras recomendações mais sólidas, deve ter uma voga mui pouco duradoura.

SILVA, Maximiano de Carvalho e (dir.) & CASTRO, Aníbal Pinto de (est.) (1983).
Amor de Perdição (Camilo Castelo Branco).
 Rio de Janeiro/Porto: Real Gabinete Português de Leitura/Lello & Irmão Editores, pp. 3-4.

⇒ Terminada a leitura do excerto, responda às questões abaixo colocadas. Para fazê-lo adequadamente, deverá recuperar as aprendizagens que foi adquirindo ao longo das últimas aulas acerca do estilo camiliano.

Compreensão e interpretação (grande grupo)

1. Neste prefácio da 2.^a edição da novela *Amor de Perdição*, Camilo Castelo Branco recorda as palavras que dedicara à mesma nas suas *Memórias do Cárcere* (linhas 1-18).

1.1. Nelas, o autor:

- a) reitera a enorme capacidade que tem para inventar histórias. ☐
- b) fala da natureza verídica e quase jornalística dos seus escritos. ☐
- c) explica como consegue aliar tão eficazmente a realidade à ficção. ☐
- d) confessa que Simão António Botelho era o seu tio predileto. ☐

1.2. Logo de seguida:

- a) reconhece ter sido muito gratificante o tempo dedicado à escrita da novela. ☐
- b) declara que ninguém se dignou a ajudá-lo na clarificação da história de seu tio. ☐
- c) assume ter escrito a novela apressadamente e de forma menos cautelosa. ☐
- d) confirma que pedirá a outrem que proceda à reescrita de *Amor de Perdição*. ☐

2. É capaz de associar estes dois tópicos a algumas marcas de estilo já apontadas a Camilo no decurso de aulas passadas? Indique quais, justificando as razões da sua escolha.

Compreensão e interpretação (pares)

3. Releia agora o texto da linha 19 até ao final. Nesta passagem, o autor não poupa esforços no sentido de encontrar uma justificação plausível para o enorme êxito do seu livro.

3.1. Explique em que consiste a primeira razão apontada, ainda que se reconheça que esta não seja totalmente concludente.

3.2. Transcreva os motivos apresentados posteriormente pelo autor, considerados pelo próprio como os mais capazes de justificar semelhante sucesso.

1.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

2.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

3.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

4.º motivo: _____
_____ Linha(s): _____

3.3. Que ideia subjaz às duas últimas frases do texto? Considera que com elas se dá azo à existência de um quinto motivo, mais generalista? Justifique.

Discussão-síntese (grande grupo)

4. Experimente agora estabelecer, juntamente com o seu professor e os seus colegas, uma relação coerente entre estes motivos e o que já conhece do estilo camiliano. Será possível essa associação?

Motivo 1	
Motivo 2	
Motivo 3	
Motivo 4	
<hr/> <hr/> <hr/>	

Motivo 1 «rapidez das peripécias»	
Motivo 2 «derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo»	
Motivo 3 «ausência de divagações filosóficas»	
Motivo 4 «dhaneza da linguagem e desartifício das locuções»	
Motivo 5 «outras recomendações mais sólidas»	

Motivo 1 «rapidez das peripécias»	O predomínio do verbo e do nome sobre o adjetivo.
Motivo 2 «derivação concisa do diálogo para os pontos essenciais do enredo»	As frequentes interpelações ao leitor. A presença continuada de diálogos ao longo da narrativa.
Motivo 3 «ausência de divagações filosóficas»	A utilização de frases e de parágrafos curtos, sem excursos nem digressões.
Motivo 4 «dhaneza da linguagem e desartifício das locuções»	A assunção da verdade, da naturalidade e da fidelidade. A utilização de vocábulos próprios do quotidiano ou dos contextos familiar e/ou popular. A adequação dos diálogos das personagens a diferentes registos linguísticos.
Motivo 5 «outras recomendações mais sólidas»	O recurso às perguntas de retórica. A crítica e a sátira obtidas por via de significantes. A existência de vozes narrativas distintas.



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 11 de março de 2014



Nome: _____ N.º _____

Mãos à obra – Parte II

Leia os dois parágrafos de *Amor de Perdição* que abaixo se transcrevem e siga depois a instrução que lhe é dada na página seguinte.

Parágrafo A – Capítulo II

Na véspera da sua ida para Coimbra, estava Simão Botelho despedindo-se da suspirosa menina, quando subitamente ela foi arrancada da janela. O alucinado moço ouviu gemidos daquela voz que, um momento antes, soluçava comovida por lágrimas de saudade. Ferveu-lhe o sangue na cabeça; contorceu-se no seu quarto como o tigre contra as grades inflexíveis da jaula. Teve tentações de se matar, na impotência de socorrê-la. As restantes horas daquela noite passou-as em raivas e projetos de vingança.

Parágrafo B – Capítulo VIII

E ficou pensando na sua espinhosa situação. Deviam de ocorrer-lhe ideias aflitivas, que os romancistas raras vezes atribuem aos seus heróis. Nos romances todas as crises se explicam, menos a crise ignóbil da falta de dinheiro. Entendem os novelistas que a matéria é baixa e plebeia. O estilo vai de má vontade para coisas rasas. Balzac fala muito em dinheiro; mas dinheiro a milhões: não conheço, nos cinquenta livros que tenho dele, um galã num entreato da sua tragédia a cismar no modo de arranjar uma quantia com que pague ao alfaiate, ou se desembarace das redes que um usurário lhe lança, desde a casa do juiz de paz a todas as esquinas, donde o assaltam o capital e juro de oitenta por cento.

Selecione apenas um dos parágrafos e continue-o, aproprie-se dele, imite-o, finja-o seu. Não se esqueça de que deve manter a tipologia textual (narrativa) e respeitar as seguintes orientações:

Se escolher o parágrafo A,

- ⊕ estenda a noite atormentada de Simão, inundada pela memória das últimas palavras trocadas com Teresa;
- ⊕ faça uso de, pelo menos, uma marca de estilo associada ao motivo 4.

Se escolher o parágrafo B,

- ⊕ prolongue as reflexões do narrador a respeito do papel desempenhado pelo dinheiro na literatura;
- ⊕ faça uso de, pelo menos, uma marca de estilo associada ao motivo 5.

O texto será escrito individualmente e não deverá exceder as 100 palavras. No final, indique, explicitamente, a marca de estilo que tiver utilizado.

Parágrafo escolhido: A / B (risque o que não interessa)

Marca de estilo utilizada: _____

Nota



Anexo 4

Instrumentos de avaliação construídos

4.1. Critérios específicos de classificação da tarefa de escrita da oficina 4 (p. 231)

4.2. Resultados obtidos pelos alunos na tarefa de escrita da oficina 4 (p. 234)

4.3. Critérios específicos de classificação do pré-teste/pós-teste (p. 235)

4.4. Resultados obtidos pelos alunos no pré-teste/pós-teste (p. 238)



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Data: 11 de março de 2014



Mãos à obra – Parte II

A tarefa consiste em selecionar um parágrafo de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, de entre dois à escolha e escrever uma continuação possível para o mesmo, imitando uma marca de estilo do autor (de eleição condicionada) e respeitando um tópico de orientação específico. O tipo de texto requerido é o narrativo.

Critérios específicos de classificação

• **Total** **100 pontos**

• Estruturação temática e discursiva (ETD) 80 pontos

Os níveis de desempenho relativos à estruturação temática e discursiva (ETD) encontram-se descritos na página 2 deste documento.

Neste parâmetro, estão previstos níveis de desempenho intercalares, não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

Os níveis intercalares (níveis 8, 6, 4 e 2) não foram explicitados, de forma a permitir a atribuição das respetivas pontuações às produções que se encontrem numa das situações seguintes: evidenciam a maioria dos traços próprios de um dos níveis de desempenho inferiores (níveis 7, 5, 3 ou 1), mas integram-se, também, devido a alguns aspetos, na descrição do nível superior correspondente; evidenciam a maioria dos traços próprios de um dos níveis de desempenho superiores (níveis 9, 7, 5 ou 3), apresentando, simultaneamente, um ou outro traço dos níveis inferiores.

Sempre que se verifique o afastamento integral do objetivo proposto, a resposta deverá ser classificada com zero pontos.

• Correção linguística (CL) 20 pontos

Os fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL) encontram-se descritos na página 3 deste documento.

Níveis	Estruturação temática e discursiva (ETD) Descritores do nível de desempenho	Pontuação
9	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios o tópico de orientação proposto para o parágrafo escolhido. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente. • Respeita as coordenadas da narrativa. • Usa uma marca de estilo associada ao motivo proposto para o parágrafo escolhido. • Mobiliza um repertório lexical pertinente e diversificado. 	80
8		72
7	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios o tópico de orientação proposto para o parágrafo escolhido. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente, pontuado, no entanto, por ambiguidades pouco relevantes. • Respeita as coordenadas da narrativa. • Usa uma marca de estilo associada ao motivo proposto para o parágrafo escolhido. • Mobiliza um repertório lexical adequado e diversificado. 	64
6		56
5	<ul style="list-style-type: none"> • Trata o tópico de orientação proposto para o parágrafo escolhido, embora apresente desvios pouco relevantes. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades evidentes. • Respeita, em geral, as coordenadas da narrativa, mas com falhas esporádicas. • Usa uma marca de estilo associada ao motivo proposto para o parágrafo escolhido. • Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco diversificado ou com impropriedades pontuais. 	44
4		36
3	<ul style="list-style-type: none"> • Trata globalmente o tópico de orientação proposto para o parágrafo escolhido, mas com desvios notórios. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso com alguma coerência, mas nem sempre claramente inteligível. • Respeita as coordenadas da narrativa, mas com incorreções de alguma gravidade. • Usa uma marca de estilo associada ao motivo proposto para o parágrafo escolhido, mas fá-lo de forma confusa, desajustada ou dificilmente identificável. • Utiliza um vocabulário simples e comum, pouco diversificado e/ou com impropriedades, que não perturbam, porém, a comunicação. 	28
2		20
1	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda lateralmente o tópico de orientação proposto para o parágrafo escolhido, porque o compreendeu mal ou porque não se cinge às principais linhas condutoras. • Recorre a um tipo de texto diferente do requerido. • Produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível. • Desrespeita as coordenadas da narrativa. • Prescinde do uso de uma marca de estilo associada ao motivo proposto para o parágrafo escolhido. • Utiliza vocabulário elementar e restrito, não raro redundante e/ou inadequado. 	12

Fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL)

Fatores de desvalorização	Número de ocorrências	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • Erro inequívoco de pontuação. • Erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação). • Erro de morfologia. 	1	1
<ul style="list-style-type: none"> • Erro de sintaxe. • Improriedade lexical. 	1	2

Por cada erro de ortografia repetido (incluindo erro de acentuação e erro por ausência de maiúscula quando obrigatória) apenas é descontada uma ocorrência.

Os descontos por aplicação dos fatores de desvalorização no domínio da correção linguística são efetuados até ao limite das pontuações indicadas nos critérios específicos de classificação.

Se da aplicação dos fatores de desvalorização no domínio da correção linguística resultar uma pontuação inferior a zero pontos, é atribuída a pontuação de zero pontos à correção linguística (CL).

Limites de extensão

Sempre que o aluno não respeite os limites relativos ao número de palavras indicados na instrução, deve ser descontado um ponto por cada palavra a mais ou a menos, até cinco (1×5) pontos, depois de aplicados todos os critérios definidos.

Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2013/).

Se da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à resposta a classificação de zero pontos.

Resultados obtidos pelos alunos na tarefa de escrita da oficina 4

Alunos	ETD (80 pontos)	CL (20 pontos)	ETD + CL	Penalização (limites de extensão)	Totais
AC	12	20 – 1 = 19	31	0	31%
CN	64	20 – 14 = 6	70	- 5	65%
CL	80	20 – 2 = 18	98	0	98%
DA	44	20 – 10 = 10	54	0	54%
FL	64	20 – 9 = 11	75	0	75%
IL	44	20 – 4 = 16	60	0	60%
LC	64	20 – 3 = 17	81	0	81%
MP	44	20 – 20 = 0	44	- 4	40%
MV	64	20 – 3 = 17	81	0	81%
BV	80	20 – 2 = 18	98	- 5	93%
MC	64	20 – 7 = 13	77	- 5	72%
NS	80	20 – 2 = 18	98	- 5	93%
MG	44	20 – 14 = 6	50	0	50%
RD	64	20 – 9 = 11	75	- 5	70%
SD	64	20 – 9 = 11	75	- 4	71%
SA	44	20 – 11 = 9	53	0	53%
				Média	68%



Escola Secundária de Camões

2013/2014

Disciplina de Literatura Portuguesa Mestrando: Mário Pimentel

11.º ano

Turma: L

Datas: 03 de fevereiro e 29 de abril de 2014



Pré-teste/pós-teste

A tarefa consiste em escrever uma continuação possível para um excerto do capítulo VIII de *Amor de Perdição*, de Camilo Castelo Branco, imitando marcas de estilo do autor e respeitando três tópicos de orientação específicos.

O tipo de texto requerido é o narrativo.

Critérios específicos de classificação

• **Total** **100 pontos**

• Estruturação temática e discursiva (ETD) 80 pontos

Os níveis de desempenho relativos à estruturação temática e discursiva (ETD) encontram-se descritos na página 2 deste documento.

Neste parâmetro, estão previstos níveis de desempenho intercalares, não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum de dois níveis descritos consecutivos, deve ser-lhe atribuída a pontuação correspondente ao nível intercalar que os separa.

Os níveis intercalares (níveis 8, 6, 4 e 2) não foram explicitados, de forma a permitir a atribuição das respetivas pontuações às produções que se encontrem numa das situações seguintes: evidenciam a maioria dos traços próprios de um dos níveis de desempenho inferiores (níveis 7, 5, 3 ou 1), mas integram-se, também, devido a alguns aspetos, na descrição do nível superior correspondente; evidenciam a maioria dos traços próprios de um dos níveis de desempenho superiores (níveis 9, 7, 5 ou 3), apresentando, simultaneamente, um ou outro traço dos níveis inferiores.

Sempre que se verifique o afastamento integral do objetivo proposto, a resposta deverá ser classificada com zero pontos.

• Correção linguística (CL) 20 pontos

Os fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL) encontram-se descritos na página 3 deste documento.

Níveis	Estruturação temática e discursiva (ETD) Descritores do nível de desempenho	Pontuação
9	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios os tópicos de orientação propostos. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente. • Respeita as coordenadas da narrativa. • Usa três marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical pertinente e diversificado. 	80
8		72
7	<ul style="list-style-type: none"> • Trata sem desvios os tópicos de orientação propostos. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso coerente, pontuado, no entanto, por ambiguidades pouco relevantes. • Respeita as coordenadas da narrativa. • Usa duas marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical adequado e diversificado. 	64
6		56
5	<ul style="list-style-type: none"> • Trata os tópicos de orientação propostos, embora apresente desvios pouco relevantes. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades evidentes. • Respeita, em geral, as coordenadas da narrativa, mas com falhas esporádicas. • Usa uma marca do estilo que lhe serve de modelo. • Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco diversificado ou com impropriedades pontuais. 	44
4		36
3	<ul style="list-style-type: none"> • Trata globalmente os tópicos de orientação, mas com desvios notórios. • Recorre ao tipo de texto requerido. • Produz um discurso com alguma coerência, mas nem sempre claramente inteligível. • Respeita as coordenadas da narrativa, mas com incorreções de alguma gravidade. • Usa marca(s) do estilo que lhe serve de modelo, mas fá-lo de forma confusa, desajustada ou dificilmente identificável. • Utiliza um vocabulário simples e comum, pouco diversificado e/ou com impropriedades, que não perturbam, porém, a comunicação. 	28
2		20
1	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda lateralmente os tópicos de orientação, porque os compreendeu mal ou porque não se cinge às principais linhas condutoras. • Recorre a um tipo de texto diferente do requerido. • Produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível. • Desrespeita as coordenadas da narrativa. • Prescinde do uso de marcas do estilo que lhe serve de modelo. • Utiliza vocabulário elementar e restrito, não raro redundante e/ou inadequado. 	12

Fatores de desvalorização no domínio da correção linguística (CL)

Fatores de desvalorização	Número de ocorrências	Desvalorização (pontos)
<ul style="list-style-type: none"> • Erro inequívoco de pontuação. • Erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, erro por ausência de maiúscula quando obrigatória e erro de translineação). • Erro de morfologia. 	1	1
<ul style="list-style-type: none"> • Erro de sintaxe. • Improriedade lexical. 	1	2

Por cada erro de ortografia repetido (incluindo erro de acentuação e erro por ausência de maiúscula quando obrigatória) apenas é descontada uma ocorrência.

Os descontos por aplicação dos fatores de desvalorização no domínio da correção linguística são efetuados até ao limite das pontuações indicadas nos critérios específicos de classificação.

Se da aplicação dos fatores de desvalorização no domínio da correção linguística resultar uma pontuação inferior a zero pontos, é atribuída a pontuação de zero pontos à correção linguística (CL).

Limites de extensão

Sempre que o aluno não respeite os limites relativos ao número de palavras indicados na instrução, deve ser descontado um ponto por cada palavra a mais ou a menos, até cinco (1×5) pontos, depois de aplicados todos os critérios definidos.

Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2013/).

Se da aplicação deste fator de desvalorização resultar uma classificação inferior a zero pontos, é atribuída à resposta a classificação de zero pontos.

Resultados obtidos pelos alunos no pré-teste/pós-teste

Alunos	Momentos de avaliação	ETD (80 pontos)	CL (20 pontos)	ETD + CL	Penalização (limites de extensão)	Totais
AC	Pré-teste	44	$20 - 16 = 4$	48	0	48%
	Pós-teste	56	$20 - 12 = 8$	64	0	64%
AR	Pré-teste	80	$20 - 8 = 12$	92	0	92%
	Pós-teste	80	$20 - 7 = 13$	93	0	93%
CN	Pré-teste	36	$20 - 13 = 7$	43	0	43%
	Pós-teste	36	$20 - 13 = 7$	43	0	43%
CL	Pré-teste	64	$20 - 3 = 17$	81	- 5	76%
	Pós-teste	72	$20 - 0 = 20$	92	0	92%
DA	Pré-teste	36	$20 - 15 = 5$	41	0	41%
	Pós-teste	36	$20 - 6 = 14$	50	0	50%
IC	Pré-teste	36	$20 - 12 = 8$	44	0	44%
	Pós-teste	36	$20 - 20 = 0$	36	0	36%
IF	Pré-teste	80	$20 - 5 = 15$	95	0	95%
	Pós-teste	80	$20 - 5 = 15$	95	0	95%
IL	Pré-teste	64	$20 - 17 = 3$	67	- 5	62%
	Pós-teste	56	$20 - 8 = 12$	68	- 5	63%
LC	Pré-teste	56	$20 - 18 = 2$	58	- 5	53%
	Pós-teste	56	$20 - 5 = 15$	71	0	71%
MP	Pré-teste	36	$20 - 20 = 0$	36	- 5	31%
	Pós-teste	36	$20 - 18 = 2$	38	0	38%
MV	Pré-teste	72	$20 - 6 = 14$	86	0	86%
	Pós-teste	72	$20 - 6 = 14$	86	0	86%
BV	Pré-teste	72	$20 - 3 = 17$	89	0	89%
	Pós-teste	80	$20 - 4 = 16$	96	0	96%
MC	Pré-teste	56	$20 - 18 = 2$	58	- 5	53%
	Pós-teste	56	$20 - 15 = 5$	61	0	61%
NS	Pré-teste	64	$20 - 12 = 8$	72	- 5	67%
	Pós-teste	64	$20 - 4 = 16$	80	0	80%

MG	Pré-teste	44	$20 - 20 = 0$	44	0	44%
	Pós-teste	-	-	-	-	-
RD	Pré-teste	64	$20 - 20 = 0$	64	- 5	59%
	Pós-teste	64	$20 - 20 = 0$	64	0	64%
SD	Pré-teste	56	$20 - 20 = 0$	56	0	56%
	Pós-teste	64	$20 - 20 = 0$	64	0	64%
SP	Pré-teste	56	$20 - 20 = 0$	56	- 5	51%
	Pós-teste	44	$20 - 20 = 0$	44	- 5	39%
SA	Pré-teste	36	$20 - 9 = 11$	47	0	47%
	Pós-teste	44	$20 - 7 = 13$	57	0	57%

Média do pré-teste	60%
--------------------	------------

Média do pós-teste	66%
--------------------	------------

Anexo 5

Compilação dos melhores textos produzidos pelos alunos

5.1. Pré-teste do aluno AR (p. 241)

5.2. Pós-teste do aluno AR (p. 243)

5.3. Pré-teste do aluno CL (p. 245)

5.4. Pós-teste do aluno CL (p. 247)

5.5. Pré-teste do aluno IF (p. 249)

5.6. Pós-teste do aluno IF (p. 251)

5.7. Pré-teste do aluno MV (p. 253)

5.8. Pós-teste do aluno MV (p. 255)

5.9. Pós-teste do aluno BV (p. 257)

5.10. Pré-teste do aluno BV (p. 259)

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ✚ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ✚ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ✚ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

A imagem de Mariana não saía dos pensamentos de Simão. Como tudo seria mais fácil se o seu coração lhe pudesse entregar. (Quantas angústias passaria, quantas horas de sofrimento! Todos os males de que a sua alma era vítima acabariam se pudesse oferecer o seu amor à doce jovem que o tão gentilmente tratava. Mas, caras leitoras, não quis a sorte que assim sucedesse. E Simão não podia entregar algo que lhe já não pertencia, pois o seu coração era privilégio de Teresa.

Mal sabia o académico que, na cozinha, também a imaginação tomava conta de Mariana. A jovem via-se feliz, ao lado daquele por quem nutria, possivelmente, o mais forte

20 sentimento que alguma vez o seu coração
experimentara. Mas o pensamento de
Teresa invadia, de súbito, a sua mente e
quebrava-lhe esse sonho, e Mariana
abandonava a esperança tão depressa
como a tinha agarrado momentos antes.
25 Assim, ~~com~~ à medida que o ~~luz~~ lume
devorava a madeira que crepitava, a
jovem lamentava a sua sorte. E dos seus
olhos tristes caíam lágrimas silenciosas,
como pedaços quebrantados da sua alma.

30 Está, pois, claro, leitores, que é daqueles
que menos têm que podermos esperar mais.
É disso exemplo, para além de Mariana,
João da Cruz, que sabia muito bem que
35 o mundo não viveria de ser mais terno
para ele consoante as suas boas acções,
mas, ainda assim, ~~prescindia de~~ estava
disposto a prescindir de tudo o que
tinha e não tinha, por amizade ~~para~~ a
40 Simão Botelho.

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ⊕ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ⊕ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ⊕ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

Pensava Simão Dotelho - já acabado o "caldinho" - na nobre rapariga que o tão bem tratava. Como tudo seria mais fácil se a pudesse amar a ela! A mãe, o sofrimento que passaria. Mas, nas assuntos do coração, ninguém pode mandar, e o jovem lamentava profundamente que tamanha devoção nunca pudesse ser igualmente retribuída.

Envolta no silêncio, Mariana dava largas à imaginação, enquanto as chamas crepitavam na lareira, diante dos seus olhos tristes. E, por alguns momentos, viu-se feliz e concretizada, ao lado de Simão. Ué! leitores, como é (~~isso~~) bom sonhar acordado! Mas, quando voamos muito

20 alto, torna-se também fácil cair.
 E como é penosa a chegada
 ao chão, o despertar para
 a realidade! É Mariana sabia.
 Sabia que esse seu desejo nunca
 passaria de uma falsa esperança.
 25 Mas pensam, caros leitores, que
 isso a impediu de percorrer esse
 seu jardim intrínseco, de sonhos
 inalcançáveis? Não. Não impediu,
 nunca. Pois, nesses instantes, a jovem
 30 podia sorrir. E lá ficou, passeando
 pela imaginação até o fogo da
 lareira morrer e levar consigo os seus
 sonhos. (~~xxxxxxxx~~)
 E daí que pensar; ~~se~~ não são
 35 sempre — ou quase sempre — os
 que menos, têm que mais ~~de~~
 oferecem? É o caso de Yoad
 da Cruz, por exemplo, sempre
 pronto a servir a Simão, a
 40 mostrar a sua amizade e lealdade
 inabaláveis e a providenciar tudo
 o que tem e não tem ao rapaz.

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ⊕ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ⊕ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ⊕ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

E, mal viu que Simão começara a comer os caldinhos que lhe trouxe, Mariana deixou-o só, no quarto, por pensar que o incomodava, ali, a olhá-lo, sem saber o que dizer. Dirigiu-se à cozinha, para junto da lareira, enquanto o calor do fogo lhe aquecia o corpo e o espírito. Pensava como tudo seria se Simão a amasse: conjeturava como este a trataria, se lhe dirigia... Chegava até a pensar nas expressões carinhosas que ele usaria para a chamar, e este pensamento ia-se tornando cada vez mais real, e, tal como o calor do fogo, alastrava-se e tomava-a toda em si... Mas não! Mariana sabia que não poderia nunca ser mais do que uma amiga, e que Simão reservava o sentimento que ela lhe desejava ~~avir~~ apenas a um ser nesta vida. E chegava a culpá-se ~~X~~ por ter estes pensamentos, por o seu espírito não se satisfazer com as palavras de amizade que este lhe dirigia... Por desejar algo mais, um amor como o que o via ter a Teresa!... E acabava, assim, resignando-se à sua pobre sorte, mas com um ligeiro contentamento na alma, por saber que servia Simão.

No quarto, Simão tinha posto de lado a malga, sem mais conseguir comer, tais eram os pensamentos que lhe encombriaram a alma...

20 Agora, depois de verer tudo o que Mariana por ele fizera, tornava-se-lhe cada vez mais claro que esta o amava. Esta situação, apesar de parecer-lhe ter trazido algum alento e felicidade, trazia-lhe agora um peso à alma que o angustiava. Sabia amar Teresa com todas as suas forças, sem uma única vez ter vacilado, mas pensava agora em Mariana: pois não era justo, depois de todo

25 o apoio que esta lhe prestara desinteressadamente, que ele a amasse? Pois sim, mas o coração nem sempre é justo, minhas leitoras, e Simão sabia nunca poder amá-la.

30

35

40

45

50

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ⊕ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ⊕ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ⊕ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

Regressou Mariana à cozinha, ao ver que o fidalgo, após o seu «atrevimento», mais não fitara do que principiar a comer o que esta em malga nova carinhosamente lhe servira.

Pois pensar, leitores, que o espírito da filha de João da Cruz se enlevava em contentamentos? Eu vos digo que não. Saber que Simão sorvia um caldo quente na alcova e ter visto por ele reconhecidos os seus préstimos acalentava-lhe a alma, mas não mitigava a sua dor.

A gentil criatura sofria. Pensava na sua vida dura, na perda e nas lembranças da mãe, no que seria de si quando também seu pai partisse. Desejava com todas as suas forças saber ler, para poder decifrar aquelas cartas que Simão recebia de Teresa e que o enchiam de lágrimas, mas aceitava pacatamente a sua condição. Porém, a estes pensamentos sobrepuham-se outros, a imaginação de uma vida ao lado de Simão, e já se imaginava rodeada de criancinhas, que tenham o carácter do pai.

Ao lado, o jovem pensava na triste situação de Mariana, apesar de não lhe desagradar saber-se por esta amado. Entristeceu-o,

João da Cruz só se
gama no
capítulo IX.

por momentos, leitores, que o seu coração pertencesse a Teresa e
que não mais do que amizade lhe pudesse dar.

João da Cruz regressava, pronto a cumprir a tarefa que a filha
lhe incumbira e que, a gosto, cumpria, no seu coração de homem
humilde e bom, em dívida eterna para com Domingos Botelho.

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ⊕ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ⊕ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ⊕ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

Porém, não pense as minhas leituras que a Simão Botelho não pesava a culpa de não poder corresponder ao amor que Mariana por ele nutria. Assim, de novo isolado nos seus apesentos, e absorto em meditações, o filho do corregedor lamentou, deitou-se, retorceu-se na cama, enrugou as finas linhas e repugnou-se da sua ingratidão. Porquê? Porquê não amou aquele rapaz devoto, que beijava a mão que ele pisava? Porquê tamanha injustiça? Porque não nutria o sentimento nobre e puro, tornando a todos a felicidade que ^{ness} lhe trazia, e libertando Teresa da austeridade do convento?

Ai! Se se tivesse controlado sobre tais direitos do coração...

Também suspirava, na cozinha, Mariana, inconsolável. Amava aquele homem, fido, desterrado do nicho paterno, sem penas que o amparassem. Agachou-se junto ao fogo trépido e fitou o fogo que dançava ondante, gracioso, leve. E viu, nas embragantes chamas, surgir Simão, alto, corado, saudável, tomando-a, nos seus braços de homem, como esposa predileta da sua alma. Mariana, hipnotizada, tentou agarrar, possuir por um pouco aquele desejo pueril. Mas, ao estender o braço e esticar a delicadeza dos dedos, queimou-se, gertou baixinho e desiludiu-se daquelas irrealizáveis desejos. Mas quem poderia censurar Mariana, ~~X~~ na plenitude da sua

20 belas e ~~juventude~~ juventude, anseia pelo amor? A jovem quebrou-se imóvel junto
ao tronco caído pelo fogo e conformou-se com a sua posição de morsa e
fiel servidora de Simão.

25 Ah! A pureza das almas que ~~duplicam a sua pobreza~~ quase (que)
pecam pela sua nobreza. Os caros leitores que se desenganam, pois não
é nos fingimentos vãos de fidelidade da aristocracia que se encontra
a genuína nobreza. É, pois, nas espigas de João da Cruz, na devoção de
Manoela, nas virtudes destas pessoas mais humildes em meios.

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ✚ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ✚ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ✚ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

Simão, já sozinho, mirou o "soldado" preparado por Mariana. Mas, por mais vagas que nele se desenhavam, viu, num vislumbre afêmo, o rosto de Teresa. Encheu-se de ternura, ~~ressa~~ eis que Mas háis que o assolou uma violenta angústia. Que justiça havia em contemplar Teresa, mas se preparada pela própria Mariana?

5 Sacriu-se. Quis purificar-se da solidão. Quis venturosamente amar Mariana. Contudo, no seu pito, nada de amor romântico restava para Mariana. E apenas ~~quarta~~ brama um peso, uma culpa flagrante.

Naspirou profundamente. Verificava se não estocava na igromícia que sentia batendo-lhe nas veias e na fronte. Tentava, a todo custo, descobrir

10 am: o próprio um tênue entusiasmo por Mariana. Porém, o pensamento ~~do~~ escorregava-se-lhe irremediavelmente para Teresa.

Mariana, por sua vez, entregava-se às lides domésticas a que o seu gênero a abrigava. Varría distraidamente as cingas da lareira do cozinha, atropelada pela proximidade em relação a Simão.

15 De repente estancou. Brilhou-lhe a intensidade do momento em que este a tomava como esposa. E ela, na sua pureza ebúrnea, confessava-lhe o amor perante Deus.

O embate da realidade apertou-a e golpeou-a brutalmente. Na un-

abismo que era
 20 ~~de~~, a ~~sentença~~ ^o impossibilidade de estar com Simão ~~se~~ ²⁶⁰ ~~estigrou-se~~ ^o ~~afitiva~~ ^o ~~intrap~~ e dos seus olhos escorream ingentes lágrimas.

Oh! caros leitores, o poder, a ingenuidade deste carcereiro, que apenas
 ansia pelo conforto da reciprocidade.

Ora vejam, caros leitores, ~~A~~ ^{uma} tamanha franqueza, pureza que flutua
 nos carcereiros humildes, como o de Mariana e João da Cruz. Este, que
 25 desapegado da brutalidade do que é material, das invejas mesquinhas,
 acolheu Simão e providenciou-lhe auxílio. Que se louve a verdadeira
 virtude, o brilho inaptescente da nobreza dos desadeiros valores ~~no~~
~~ação~~ ações deste homem.

30 ~~267~~
~~265~~ palavras

35

40

45

50

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ⊕ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ⊕ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ⊕ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes. *Leitoras*

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

L pelo menos 3!

5 Sentado no catre, Simão meditava, olhando, comovido, para a bela refeição que Mariana lhe trouxera. Era traca de todos os cuidados da amável jovem, que colocava a conação ao seu serviço, apenas conseguia devolver poucas palavras de agradecimento; como retribuição a um puro amor, só tinha a amizade de um irmão! E sentia-se culpado o mesmo herói por não poder amar Mariana, que tanto sofria por amor de si.

10 A pobre moça refugiava-se na cozinha, escondendo de Simão as lágrimas que a corriam aos seus belos olhos. No escuro, sentada junto da lareira, Mariana imaginava uma futura de amor com Simão, que para sempre serviria, sentindo, também, que este a amava. Oh! que felicidade essa, que iluminaria as trevas das dificuldades ^{que} e brilharia sempre, guiando os dois apaixonados! Porém, como competir com a encante riqueza e beleza da fidalga? Não, ^{Mariana} ~~tenha~~

sabia que o coração de Simão estava com Teresa.

Podem ver, assim, como a
generosidade enche as almas de João da Cruz
e de sua filha, que empenham os seus reduzidos
meios para ajudar Simão, a quem estão ligados por
honra e por amor. O seu apoio, apesar de humilde,
é mais forte que o das mais ricas famílias.

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ✦ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ✦ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ✦ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

— Vou agora para a cozinha, mas, se Vossa Excelência precisar de algo, chame-me! — murmurava prestavelmente a gentil moça, saindo do quarto.

O acadêmico lamentou, então, não poder retribuir a cozinha de Mariana, sempre tão verdadeira e humilde. Com que amargura, cansaço, constata o sofrimento que deveria asselar a sua amada enfermeira! E ele que apenas a podia amar como a uma irmã! Mesquilhado nestes pensamentos, Simão esqueceu a refeição, entristecido.

Mariana sentava-se entretanto num banco junto à lareira; e, com a face escondida no avental, sonhava. Que felicidade a inundaria, se Simão a amasse também! Imaginava apenas uma vida comum, pactada pelo amor e pela simplicidade. Porém, apurou logo estes devaneios — poderia, porventura, aspirar ao amor de um fidalgo como Simão? Sapeu, então, a pobre rapariga, lembrando

a sua condição e não achando nenhum raio de
 20 alegria que iluminasse as ~~travessias~~ ^{aguardadas}
 sua vida. → João da Cruz regressa apenas no capítulo IX.
 João da Cruz regressa nesse momento a
 casa. Grande bondade e generosidade de-
 25 monstra o ferrador, cedendo parte das
 suas posses para auxiliar o seu hóspede.
 Não senão, desta forma, os mais humildes
 mais ricos que os mais altos senhores?
 30
 35
 40
 45
 50

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- # sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- # na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- # para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

Saiu Mariana, deixando Simão sozinho. Novamente passou pela ~~ment~~ na mente de Simão aquilo que anteriormente já lhe tinha passado: Mariana nutria algum sentimento por ele, e ~~por~~ ele, astuto, no seu íntimo, sabia que lhe podia estar a dar ^{expectativas} expectativas de que o sentimento poderia vir a ser recíproco. ^{recíprocos}

Culpabilizou-se. Até às vísceras se culpabilizou... Tinha quase vergonha... Ao ~~dizer~~ ter dito que a amizade de Mariana era para ele como a amizade de uma irmã, sentiu ~~agora~~ que poderia estar a alimentar o sentimento da menina. Não mais o faria.

Concomitantemente, junto à lareira, a alma de Mariana chorava copiosamente. Dor imensa sentia ao amar o nomeado da menina Teresinha de Albuquerque; todavia, estava destinada a amá-lo para sempre — pobre destino! — Sentia ela. E a menina lembrava-se de que por irmã ainda há pouco Simão a ~~reconhece~~ reconheceu. Pobre coração o dela! Poderia Simão algum dia amá-la mais

do que como irmã? Desastrosa situação!

20 Lembrava Mariana também ~~se~~ seu amável pai, que, sem quase replicar, consentia com os devaneios dela relativamente a Simão Botelho. E o filho do corregedor deveria estar computadamente grato ~~a tais~~ para com tais cuidados.

25 Volto a repetir, leitores, deviam atribuí-la estes pensamentos: *Repeto/volto a dizer*

Como pagaria a hospitalidade de João da Cruz?
Com que agradeceria os desvelos de Mariana?

30 Gente humilde como eles dá tudo, sem hesitar, para ver os seus hóspedes bem servidos. Não lhes nega pão, mesmo que só haja um único. Morrerão felizes sabendo que morreram em auxílio de outrem.

35

40

45

50

⇒ Após a leitura do excerto de *Amor de Perdição* que se encontra no documento em anexo, escreva um texto narrativo que lhe sirva de continuação. Para tal, deve imitar marcas de estilo do autor e respeitar as seguintes linhas de orientação específicas:

- ⊕ sozinho no quarto e dado a meditações, Simão culpabiliza-se por não conseguir corresponder ao sentimento que Mariana nutre por si;
- ⊕ na cozinha, junto à lareira, Mariana lamenta as amarguras da sua vida e imagina, por breves instantes, a felicidade de que gozaria se Simão a amasse um dia;
- ⊕ para fim de capítulo, o narrador elogia os esforços empreendidos por João da Cruz, enaltecendo as virtudes das pessoas humildes.

⇒ O texto deverá ser escrito a esferográfica e conter entre 150 e 300 palavras. No final, não se esqueça de indicar, explicitamente, as marcas de estilo que tiver utilizado (mínimo de 3).

Mariana abandonou o quarto onde estava alojado o filho do corregedor.

Simão ficou recostado numa poltrona, junto à cama, de onde conseguia vislumbrar o exterior. Cismava ~~agora~~, relembrando o ~~seu~~ jeito terno com que Mariana lhe tinha implorado que comesse, ou até mesmo como ela antes disso tinha corado (reparou Simão sem que ela ~~notasse~~ se apercebesse) quando ele lhe disse que era tanta comida. Quanto mais remexia as ideias, mais temia o que temia desde que a filha de João da Cruz o tinha deixado só. Pensava em como a jovem se ~~at~~ tinha desculpado pelo atrevimento e como ~~se~~ lhe tinha pedido que comesse como se fosse uma sua irmã a pedir-lhe. Ficou meditando longo tempo, intensificando os seus ~~pesados~~ demorados pensamentos.

Mariana nutria algum sentimento por ele: o gesto com que ela o servia, a sua intensa preocupação em vê-lo bem. Simão não se sentia bem ao ver Mariana assim, interrogava-se mesmo como é que ela, sendo jovem e

tendo a vida pela frente, se podia encantar assim por
alguém que, à partida, já estava entregue a outra pessoa.
E, na cozinha, Mariana sofria, a um canto; lamenta-
va-se pela vida amarga que vivia. Via Simão quase
morrer por dona Teresinha, menina que amava e amaria.
Como seria se ele a amasse? Mariana perdia-se nos
seus pensamentos agora tão felizes. Transbordava agora
de seu corpo uma alegria palpável. Meditava sobre tudo
o que fazia já sobre ao filho de Domingos Botelho com
tanto amor e dedicação; ^{fa-lo-ia} fa-la-o, se ele a amasse, com
ainda mais amor e dedicação.
O que fazer a tanta bondade virtuosa de pessoas
assim humildes? O que fazer, leitores? Este João
de Cruz e sua filha não esforçados para ~~me~~ verem
Simão Botelho bem.